

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências de Educação

A VIDA QUOTIDIANA DAS PROFESSORAS

**Um contributo para o estudo da relação entre a vida profissional e as
outras dimensões da vida das professoras a partir da “ocupação do tempo”.**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, e preparada sob a orientação da Profª Doutora Teresa Ambrósio.

Margarida Amélia Nogueira Amorim Santos

LISBOA
1995



[...]

Aprender
a ser
a estar
ali

No
fio
suspense
sobre
nenhum
lugar

[...]

Teresa Rita Lopes

SUMÁRIO

Este estudo, acerca da vida quotidiana das professoras, tem por objectivo contribuir para a compreensão da relação entre a vida profissional e as outras dimensões da vida das professoras a partir da “ocupação do tempo”.

A problemática desenvolve-se em torno da pessoa do professor, no feminino, e é situada na actual fase de transição socio-cultural e científica. São salientados temas teóricos sobre a carreira docente das mulheres, as fases de desenvolvimento pessoal, familiar e profissional, e a identidade feminina, assim como a vida quotidiana e o tempo.

A metodologia aponta para uma abordagem compreensiva, qualitativa e global, de tipo biográfico. Um questionário é utilizado, o caderno “ocupação do tempo”, cujos registos são classificados de acordo com cinco categorias de tempo pré-definidas, e entrevistas semi-directivas. A investigação empírica envolve sete professoras de uma escola de ensino básico (2º e 3º ciclos) e ensino secundário, de diferentes idades, estados, situações de vida e áreas de ensino.

A análise do *corpus*, apoiada nos princípios da análise de conteúdos, encontra três vivências do tempo: “tempo de mulher”, “tempo em construção” e “tempo excelente”, utilizados na análise do processo singular de construção de “um modelo de ser mulher”, e interpretação compreensiva da vida quotidiana de uma das professoras.

O trabalho conclui com algumas hipóteses acerca da vida quotidiana das professoras, questões sobre a escola e a feminização da profissão, assim como considerações sobre as limitações e perspectivas do estudo.

ABSTRACT

This is a study about the day to day life of the teachers. Its goal is to contribute to the understanding of the handling of the professional and other aspects of the teachers' life, taking into account the "use of time".

The issue evolves around the individual as a teacher, woman teacher to be more precise, and it is within the scope of the social-cultural and scientific transition of the present day. Theoretic themes are approached such as, the teaching career, the different stages of personal, familiar and professional life, as well as the identity of women.

The methodology applied endeavours to obtain a comprehensive, sound and global approach like the biographic sort. It uses a questionnaire, a "use of time" registration book, where the records entered are classified according to the previously defined five categories of time, and semi-oriented interviews. This empirical investigation involves seven teachers of basic education (2° and 3° cycles) and secondary level school, different age groups, civil states, ways of life and teaching subjects.

The analyses of the *corpus* relies on the principles of the content's analyses. It defines three experiences of time: "time of woman", "built up time" and "excellent time" to enable the understanding of the process of the building up of "a woman model" and the day to day life of one of the involved teachers.

This study concludes with some assumptions about the day to day life of the teachers, questions about school and the "feminisation" of the profession, as well as about the limitations and study possibilities.

RÉSUMÉ

L'objectif de l'étude sur la vie quotidienne des femmes enseignantes est de contribuer à la compréhension de la relation entre la vie professionnelle et les autres dimensions de la vie à partir de "l'emploi du temps".

La problématique se développe autour de la personne de l'enseignant, au féminin et est située dans la phase actuelle de transition socio-culturelle et scientifique. On considère des thèmes théoriques tels que la carrière des femmes enseignantes, les phases de développement personnel, familial et professionnel ainsi que l'identité féminine.

La méthodologie se base sur une approche compréhensive, qualitative et globale, du genre biographique. On utilise un questionnaire, le cahier "emploi du temps" dont les registres sont classés selon cinq catégories de temps définies *a priori*, et des entrevues semi-directives. La recherche empirique engage sept enseignantes d'une école de niveau élémentaire (2ème et 3ème cycle) et secondaire, de différents âges, états et situations de vie, et disciplines d'enseignement.

L'analyse du *corpus* s'appuie sur les principes de l'analyse de contenu et définit trois expériences de temps: "temps de femme", "temps en construction" et "temps excellent", pour la compréhension du processus de construction d'un modèle de femme dans la vie quotidienne de l'une des enseignantes.

L'étude s'achève avec quelques hypothèses sur la vie quotidienne des enseignantes, des question sur la féminisation de la profession, et aborde des considérations sur les limitations et perspectives de l'étude.

ÍNDICE DE MATÉRIAS

INTRODUÇÃO GERAL	19
PARTE I - PROBLEMÁTICA E SEU ENQUADRAMENTO	
Capítulo 1: Questões problemáticas à vida quotidiana das professoras.....	29
1. Introdução.....	29
2. Algumas questões ao papel do professor	29
3. A pessoa do professor como objecto/ sujeito de investigação	30
4. Questões que se colocam às professoras, no feminino	32
5. Alguns pressupostos sobre diferenças entre mulheres e homens	34
6. Conciliar a vida profissional e a vida privada.....	35
7. As fases de desenvolvimento profissional	36
8. A vida quotidiana, uma perspetivação.....	39
9. A “ocupação do tempo” como suporte na explicitação da problemática.....	42
10. Intenções formativas subjacentes no trabalho	44
11. Questões de investigação	47
Capítulo 2: Contextualização socio-cultural e científica da problemática..	49
1. Introdução.....	49
2. A transformação societal	49
3. A transição societal em Portugal.....	50
4. Características dos níveis de complexidade da sociedade.....	51
5. Relação entre o macro-social e o micro-social.....	52
6. O quotidiano nos estudos sociológicos.....	53
7. A importância do quotidiano.....	55
8. A interdimensionalidade na vida quotidiana.....	56
9. A multidimensionalidade do sujeito	57
10. Conclusão	58
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Capítulo 1: Vida Profissional e Vida Familiar	61
1. Introdução.....	61
2. Alguns tópicos sobre a vida profissional.....	61
3. Esquema conceptual sobre o trabalho do professor.....	63

4. Algumas críticas à carreira docente apresentadas do ponto de vista das mulheres.....	65
5. Fases de desenvolvimento pessoal, profissional e familiar	70
6. Fases na vida pessoal e na vida profissional.....	71
7. Influências exteriores à profissão na vida profissional.....	75
8. Ciclo de vida familiar	77
9. O papel das mulheres na vida familiar	79
10. Conclusão	80
Capítulo 2: Vida Quotidiana e Vida de Mulher.....	81
1. Introdução.....	81
2. Os espaços e os tempos da vida quotidiana.....	81
3. A centração sobre o sujeito individual.....	83
4. Conceito de pessoa.....	83
5. Sentimento de culpa.....	84
6. Novos modelos de ser mulher.....	86
7. Uma nova consciência de ser mulher	87
8. Conclusão	89
Capítulo 3: A Ocupação do Tempo e as Temporalidades	91
1. Introdução.....	91
2. Noção e experiência do tempo	91
3. Ritmos sociais e ritmos temporais.....	94
4. Multiplicidade dos tempos sociais e pessoais	95
5. Noção de temporalidade e a temporalidade das mulheres.....	97
6. Algumas características da temporalidade	100
7. A temporalidade como construção do sujeito.....	101
8. A “ocupação do tempo” e seus significados.....	102
9. Outros indicadores das temporalidades sociais	103
10. Conclusão	105
PARTE III - METODOLOGIA.....	
Capítulo 1: Concepção da metodologia	109
1. Introdução.....	109

2. Uma abordagem compreensiva, qualitativa e global.....	109
3. Uma abordagem de tipo biográfico e o encontro de subjectividades ..	110
4. Utilização da medida do tempo	111
5. O caderno “ocupação do tempo”	112
a) O que é o caderno “ocupação do tempo”	112
b) Estudos sobre o “orçamento-tempo”	113
c) Crítica à utilização do “orçamento-tempo”	114
d) Vantagens e dificuldades na utilização do caderno “ocupação do tempo”	116
6. A entrevista na concepção da metodologia	117
a) O que é a entrevista e sua validação	117
b) Algumas regras a ter presente na utilização da entrevista.....	118
c) Concepção da utilização da entrevista	119
7. Utilização de dois instrumentos de observação.....	120
8. Concepção da amostra e o perfil das professoras a entrevistar	121
9. As etapas do trabalho no terreno.....	123
10. Conclusão	123

Capítulo 2: Produção dos instrumentos de recolha de dados e trabalho de campo.....125

1. Introdução.....	125
2. Elaboração do caderno “ocupação do tempo”	125
a) Fase exploratória, uma experiência pessoal.....	125
b) Definição das orientações para o preenchimento do caderno “ocupação do tempo”	128
3. Definição do objectivo da primeira entrevista e elaboração do roteiro	129
4. Classificação das “ocupações do tempo”	130
a) Escolha e definição das categorias para a classificação das ocupações.....	130
b) Limites colocados à classificação das ocupações das pessoas	131
c) As cinco categorias a utilizar no trabalho de classificação	133
5. Contabilização dos intervalos de tempo por ocupação	135

a) A tarefa de contabilizar os intervalos de tempo	135
b) Algumas questões sobre a contabilização dos intervalos de tempo	135
6. Definição dos objectivos da segunda entrevista e elaboração de questões estruturadas	136
a) Objectivos da segunda entrevista	137
b) Elaboração das questões estruturadas.....	137
7. Definição do contrato a estabelecer.....	140
8. Sobre a escola e as professoras a entrevistar, estabelecimento de um contrato.....	141
9. O trabalho de campo: datas, etapas, contextos	143
PARTE IV - ANÁLISE DOS CADERNOS “OCUPAÇÃO DO TEMPO”.....	
Capítulo 1: Concepção e etapas de concretização da análise.....	149
1. Introdução.....	149
2. Princípios da análise de conteúdo e sua aplicação ao trabalho de investigação em curso.....	149
3. Concepção de duas etapas na análise	152
4. Fases e etapas do processo analítico.....	153
a) Constituição do ‘corpus’	154
b) Preparação, tratamento do material e constituição de grelhas de análise	155
c) Concretização das etapas do processo analítico.....	158
Capítulo 2: Interrogar os cadernos “ocupação do tempo”.....	161
1. Introdução.....	161
2. Observação dos quadros “ocupação dos tempo”	163
3. Interrogar os tempos psico-fisiológicos.....	169
4. Interrogar os tempos profissionais	171
5. Interrogar os tempos domésticos e familiares.....	175
6. Interrogar os tempos de recreação	179
7. Interrogar os tempos cívicos	181
8. Conclusão	182
PARTE - V - LEITURA DA “OCUPAÇÃO DO TEMPO” DE UMA	

PROFESSORA.....**Capítulo 1: A gestão do tempo por Sara.....187**

1. Introdução.....	187
2. Leitura global.....	188
a) Dois polos de ocupação do tempo.....	188
b) Ritmo semanal.....	189
c) Algumas subcategorias.....	190
d) Tempo para deslocações.....	192
3. Cinco tempos na vida quotidiana de Sara.....	193
a) Tempo psico-fisiológico.....	193
1) Os tempos psico-fisiológicos.....	193
2) Sono nocturno.....	194
3) Os serões e o despertar.....	196
4) Interferências entre o tempo psico-fisiológico e outros tempos.....	197
5) Significado do tempo psico-fisiológico.....	198
b) Tempo de recreação.....	199
1) Um outro ponto de vista.....	199
2) Tempos de recreação.....	200
3) Tempos de recreação pessoais/ individuais.....	200
4) Recreação e família.....	202
5) Recreação e profissão.....	203
6) Outros momentos de recreação.....	203
7) Significado do tempo de recreação.....	205
c) Tempo doméstico e familiar.....	206
1) Tempos domésticos e familiares.....	206
2) Os tempos "em casa".....	208
3) Os espaços em tempos domésticos e familiares.....	208
4) As tarefas domésticas.....	209
5) O tempo dedicado à filha.....	209
6) Outras pessoas nos tempos domésticos e familiares.....	211
7) Tempo familiar como recreação.....	211

8) Significado do tempo doméstico e familiar.....	212
d) Tempo profissional.....	213
1) Tempos ligados à profissão	213
2) Subcategorias do tempo profissional.....	214
3) As aulas	215
4) Trabalho para casa.....	216
5) Interferências do tempo familiar no tempo profissional.....	217
6) Tempos de recreação e profissão	218
7) O ambiente relacional na escola.....	219
8) O sentimento de autonomia e o tempo profissional.....	220
9) Significado do tempo profissional	220
e) Tempo cívico	222
1) Os tempos cívicos	222
2) Significado do tempo cívico	223
4. Conclusão	223
Capítulo 2: Dois modelos de ser mulher em três vivências de tempo.....	229
1. Introdução.....	229
2. O “tempo de mulher”	230
a) Tempo “secundarizado”	230
b) O “tempo da louça”	231
c) O tempo que faz “roer a consciência”	232
d) O tempo que é mais dos outros do que seu.....	233
3. O “tempo em construção”	234
a) O diálogo entre o tempo familiar e o tempo profissional.....	234
b) Interferências e influências entre os tempos.....	235
c) Conflitos e conciliações entre os tempos	236
d) O tempo de Sara como diálogo entre dois polos de “ocupação do tempo”	238
4. O “tempo excelente”	239
a) Tempo de interligação entre os tempos.....	239
b) Tempo para si mesma	240

c) Tempo para os outros	241
5. Conclusão	243
CONCLUSÃO GERAL.....	247
AGRADECIMENTOS.....	255
BIBLIOGRAFIA.....	257
ÍNDICE DE QUADROS.....	275
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	277
ÍNDICE DE AUTORES CITADOS.....	279
ÍNDICE TEMÁTICO.....	283
ANEXO.....	287

INTRODUÇÃO GERAL

O objectivo do estudo que se apresenta é um contributo para compreender a vida quotidiana das professoras a partir do significado atribuído ao tempo. Pretende-se encontrar uma compreensão sobre como é feita, na vida quotidiana, a conciliação da vida profissional com as outras dimensões da vida das professoras e qual o sentido atribuído por elas próprias a essa relação.

A relevância do estudo é determinada pela intenção de poder contribuir para “a reflexão, que é necessário ser feita pelos professores, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional”, conforme diz A. Nóvoa, que acrescenta: “Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica.”¹

Na procura de uma compreensão da problemática, tem-se presente o facto da docência ser uma profissão principalmente exercida por mulheres. Deste modo surge uma dupla necessidade: por um lado, as professoras reflectirem sobre a sua vida enquanto profissionais, e, por outro, introduzirem na sua reflexão, como indispensável, a dimensão de mulher com toda a especificidade que ela comporta. Diz A. Abraham:

“Le silence qui entoure la féminisation de l’enseignement couvre l’un des conflits les plus fondamentaux de l’être enseignant aujourd’hui. Il (l’enseignant) est en réalité “elle” mais n’est pas reconnue comme telle dans le discours groupal manifeste. “Elle” est maintenue dans l’irreprésenté. Pourtant une organisation cachée mais ingénieuse, sorte de pacte inconscient du clivage, fonde une

¹ NÓVOA, António (1992). *Vidas de Professores*. (A. Nóvoa, org.). Porto: Porto Editora, p. 9.

hiérarchie hautement sexualisé et enferme les enseignants dans les dimensions de passivité, d'inertie et de soumission, toutes opposées à l'activité, à l'esprit d'initiative et au désir de prise de pouvoir.”²

Para caracterizar a questão inicial ao nível das mulheres, a melhor forma de o fazer, é utilizar as próprias palavras de mulheres. Nesse sentido, apresenta-se o extracto de uma carta publicada num estudo de R. de Oliveira sobre “o feminino emergente”:

“ (...) São tantas as demandas. E, sobretudo, são muitas as exigências que fazemos a nós mesmas, exigências tantas vezes contraditórias, irreconciliáveis e esmagadoras, pois se colocam todas ao mesmo tempo. Como conciliar, em uma mesma pessoa, a necessidade de amor, de calor, e de protecção e a necessidade de autonomia e independência, sem a qual não nos tornaremos realmente livres? (...) Reclamamos da falta de tempo para nós mesmas. Do tempo necessário para nos encontrarmos, nos formarmos, nos educarmos, para inventarmos o nosso mundo de mulheres. E não nos esqueçamos do tempo considerável e do esforço psicológico necessário para a tarefa mais difícil, a de orientar o mundo que nos rodeia (...). ”³

Para contextualizar o objectivo do estudo refere-se o relatório sobre “o papel das mulheres na condução das mudanças estruturais”, nomeadamente o conceito de “contrato social”, um contrato implícito presente na vida dos homens e das mulheres:

² ABRAHAM, Ada (1989). “Une approche centrée sur la personne de l'enseignant”. *Éducation et Pédagogies*, (1), pp.23-32, p.28.

³ OLIVEIRA, Rosiska d'Arcy de (1991). *Elogio da Diferença. O Feminino Emergente*. S. Paulo: Editora Brasiliense (2ªed.), p.61.

“A vida dos indivíduos organiza-se em torno de um ‘contrato social’ implícito. Os seus componentes, o contrato respeitante ao papel do homem e da mulher, por um lado, e o contrato referente ao emprego, por outro lado, definem a repartição actual das responsabilidades na família e no mercado de trabalho. Nos termos do primeiro, as mulheres assumem por inteiro a responsabilidade de cuidar da família e das tarefas domésticas, competindo aos homens providenciar os meios económicos e financeiros necessários ao bem-estar familiar. O contrato relativo ao emprego reforça esta divisão de papéis, definindo qual o elemento da família a quem cabe, a tempo inteiro e para toda a vida, a função de angariar o seu sustento através do emprego.”⁴

O ‘contrato social’, continua a influenciar os comportamentos, no dia a dia dos homens e das mulheres, nomeadamente ao nível da vida familiar e ao nível da vida profissional. Desajustado da realidade actual é fonte de conflitos presentes na sociedade.

As motivações para a realização deste estudo, são simultaneamente pessoais e profissionais. Sendo eu própria professora do ensino secundário, sinto a necessidade de uma reflexão que se situe ao nível de uma compreensão da relação entre a vida profissional e a vida pessoal, interrogando-me sobre as influências e as interferências recíprocas e múltiplas que estão em jogo.

⁴ ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE) (1991). *Conduzir a Mudança Estrutural: O Papel das Mulheres*. Relatório apresentado ao Secretário-Geral por um grupo de peritos de alto nível. (Policópia. Tradução: Graal-Rede ‘Mulheres Anos 2000’), p. 9.

Tem-se presente a necessidade de revalorizar a própria profissão, e, em particular, a necessidade de estimular a contribuição das mulheres professoras na transformação das escolas. Parte-se do princípio de que a tomada de consciência do nível a que se situa a sua intervenção específica, por parte das mulheres, pode contribuir para a revalorização pessoal e profissional enquanto mulheres e enquanto profissionais. Deste modo, o trabalho apresenta uma intenção implícita formativa por pretender contribuir para o questionamento das várias dimensões da vida quotidiana a partir de uma reflexão sobre a “ocupação do tempo”.

Existe pois, neste trabalho, a intenção de experimentar um desafio que contribua para o processo de construção de sentido, das formas de ser, de pensar e de agir das mulheres professoras, e das professoras mulheres, nesta sociedade em transformação. A escolha da “ocupação do tempo” como ponto de partida na investigação empírica inspira-se na minha experiência de participação num estudo anteriormente realizado, “Como usam as mulheres o seu tempo”, que utilizou esquemas adaptados, para o registo do “orçamento-tempo”.⁵

Do ponto de vista metodológico o caminho heurístico prosseguido situa-se ao nível da procura de uma compreensão da vida quotidiana, de quais as motivações, as intenções, os projectos que tornam significativas as acções. O objectivo da compreensão que se procura é conduzir à expressão das significações internas dos comportamentos. Este ponto de vista metodológico, centrado numa abordagem compreensiva, é desenvolvido por P. de Bruyne e outros, que o justificam em função da explicitação do sentido da actividade social:

⁵ Estudo realizado nos anos de 1972 a 1974, pelas Equipas de Sensibilização e Conscientização do Movimento do Graal, em Lisboa, Coimbra e Portalegre, sob a orientação de Maria de Lurdes Pintasilgo.

“L’approche compréhensive vise à saisir et à expliciter le sens de l’activité sociale individuelle et collective en tant que réalisation d’une intention. Elle se justifie dans la mesure où l’action humaine est essentiellement l’expression d’une conscience, le produit de valeurs, la résultante de motivations.”⁶

Para compreender, é necessário uma aproximação, uma intimidade uma relação de familiaridade entre sujeito e objecto⁷, a fim de ser possível a apreensão do mundo natural, do sistema eco-socio-cultural das pessoas. Nesta perspectiva, o estudo apoia-se na possibilidade, apresentada por F. Ferraroti, de se poder “conhecer o social a partir da especificidade de uma praxis individual”, ou de se poder “ler uma sociedade através de uma biografia”⁸, como resultado da reapropriação singular do universal social e histórico que rodeia o indivíduo. Pretende-se, portanto, compreender um fenómeno significativo na sua singularidade, investigar um fenómeno singular, não se pretende encontrar uma lei geral⁹.

A aproximação entre o sujeito e o objecto de estudo, pressupõe uma metodologia simultaneamente intuitiva e racional. Intuitiva, porque a intuição leva à compreensão de outro ao assimilar empaticamente o comportamento de outro à sua própria experiência vivida, e, racional, porque explicita a acção

⁶ BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc de (1974). *Dynamique de la Recherche en Science Sociales. Les Pôles de la Pratiques Méthodologique*. Paris: Presses Universitaires de France, p.135.

⁷ BRUYNE, P. de, et al., Idem, p.137.

⁸ FERRAROTI, Franco (1988). “Sobre a autonomia do método biográfico”. In *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (A. Nóvoa, e M. Finger, orgs.). Lisboa: Ministério da Saúde, pp.19-34, p. 26, 27.

⁹ BRUYNE, P. de, et al., Idem, p.136.

desenvolvida estabelecendo a correspondência entre valores presentes, as finalidades da acção, e os meios utilizados para a realizar.¹⁰

A pertinência do objecto de investigação, resulta da experiência diária de inúmeras solicitações e pressões sobre a “ocupação do tempo” e da presença de conflitos entre várias fidelidades relacionadas com o “desejo de mais tempo”. Este é um dado empírico cada vez mais do domínio da consciência colectiva por fazer parte do quotidiano. É necessária uma compreensão mais aprofundada deste fenómeno, ao mesmo tempo psicológico e social. O conflito existe e o processo de conciliação apresenta características específicas no caso das mulheres. Só uma tentativa de compreensão de tudo o que está em jogo, a vários níveis, a começar pelo nível das significações pessoais, poderá vir a ser motor de mudança e indicador de qual o sentido dessa mudança.

Deste modo considera-se pertinente que o objecto real a ser questionado seja a “ocupação do tempo” das professoras e o “discurso” sobre a sua relação ao tempo. A utilização do conceito de “ocupação do tempo”, entre aspas, pretende evidenciar que não se pretende apenas fazer um estudo da ocupação empírica do tempo (o tempo tal como se apresenta), nem da ocupação ideal do tempo (da ordem das intenções), mas da ocupação real do tempo (resultado do conflito entre as pressões exteriores e a expressão de si mesmo), como se explicitará¹¹.

A estrutura do trabalho desenvolve-se em cinco partes. Na primeira parte do trabalho apresenta-se a problemática da vida dos professores e em particular das professoras, no feminino, escolhidas como objecto/ sujeito de investigação. Nesta parte são desenvolvidos aspectos relativos à conciliação entre

¹⁰ BRUYNE, P. de, et al., *Idem*, p.138.

¹¹ MARMOZ, Louis. (1992). *Temps Scolaire et temps contraint en economie liberale*. In *Le temps en éducation et formation*. Actes du Colloque de l'AFIRSE, Lyon, p.71.

a vida profissional e a vida privada, às fases de desenvolvimento pessoal, profissional e familiar, e refere-se a escolha da “ocupação do tempo” como suporte metodológico. Procede-se à contextualização da problemática, tendo presente a fase de transição paradigmática e a complexidade da sociedade actual, e situa-se a importância e o valor científico de um estudo sobre a vida quotidiana.

Na segunda parte do estudo, realiza-se o aprofundamento da pesquisa bibliográfica com o objectivo de estabelecer um quadro teórico que facilite a leitura dos dados empíricos da investigação e torne operacionais alguns conceitos. Refere-se, por um lado, a vida profissional e a vida familiar, focando em particular questões ligadas à carreira docente para as mulheres e ao papel das mulheres na vida de família. Por outro lado, refere-se a vida quotidiana como espaço e tempo das mulheres e identifica-se o sujeito de estudo, a mulher e a identidade feminina. E, por último, a noção e a experiência de tempo, o conceito de temporalidade e de “ocupação do tempo”, assim como se apresentam alguns indicadores de apoio à análise do significado do tempo.

A terceira parte do trabalho, desenvolve-se em dois capítulos. No primeiro procede-se à concepção da metodologia defendendo, para o objectivo do trabalho, uma abordagem de tipo biográfico, e justifica-se a utilização do tempo, nomeadamente da medida da “ocupação do tempo” como suporte metodológico. No segundo capítulo descreve-se o processo de produção dos instrumentos para a recolha de dados, a construção do caderno “ocupação do tempo”, e a elaboração dos guiões para as entrevistas. Decide-se como proceder para a classificação das “ocupações do tempo”, assim como, qual o processo de contabilização dos intervalos de tempo ocupados. Explica-se, igualmente, como se chega à definição do terreno para a pesquisa e como se desenrola o trabalho de campo.

Na quarta parte do trabalho concebe-se e realiza-se a primeira etapa da análise. No primeiro capítulo, fundamenta-se a análise a partir dos princípios da análise de conteúdo, o que conduz à concepção das etapas para a constituição do *corpus*, tratamento do material e elaboração de grelhas de análise. Num segundo capítulo procede-se, a uma primeira leitura analítica dos registos das ocupações do tempo a partir dos cadernos “ocupação do tempo”, tratados segundo cinco categorias previamente definidas: tempo psico-fisiológico, tempo de recreação, tempo doméstico e familiar, tempo profissional e tempo cívico. A interrogação dos cadernos é feita com o apoio de quadros e de gráficos de barras construídos com os valores dos intervalos de tempo ocupados, por categorias e sub-categorias.

A quinta parte do trabalho desenvolve a leitura da vida quotidiana de uma professora. Esta leitura tem como ponto de partida as questões levantadas na análise dos sete cadernos “ocupação do tempo” já realizada, e procura compreender como é que esta professora gere o tempo e qual o significado que lhe atribui.

A investigação empírica envolve sete professoras, que se disponibilizaram para preencher o caderno “ocupação do tempo” durante uma semana, de uma forma tão exaustiva quanto possível, e que partilharam o seu quotidiano em entrevistas que esclareceram e completaram os dados registados sobre a sua “ocupação do tempo”. São entrevistadas sete professoras do ensino básico (2º e 3º ciclos) e ensino secundário, abrangendo um leque diversificado em idades, estados e situações de vida, assim como diversas áreas de ensino.

PARTE I - PROBLEMÁTICA E SEU ENQUADRAMENTO

Capítulo 1: Questões problemáticas à vida quotidiana das professoras

1. Introdução

Este trabalho de investigação situa-se no âmbito da vida quotidiana das professoras do ensino básico (2º e 3º ciclos) e ensino secundário. O objectivo é compreender a articulação entre a vida profissional e a vida de todos os dias nas suas várias dimensões a partir do significado da “ocupação do tempo”. Neste capítulo pretende-se evidenciar a pertinência da problemática e definir questões de investigação. Estas questões resultam de um conjunto de factores que se abordam em seguida.

2. Algumas questões ao papel do professor

É inegável o papel que os professores têm na formação dos alunos pela interacção diária que com eles estabelecem dentro e fora da sala de aula. Os alunos, neste caso os jovens, estão no centro da vida das escolas. É na escola que se “preparam para a vida” e aí passam uma parte importante do seu tempo. É suposto a escola ensinar, educar e formar, e o sucesso ou insucesso desses objectivos é atribuído em grande parte aos professores. Contudo, não tem sido possível estabelecer conclusões de causa-efeito entre o sucesso escolar e o papel do professor. Por um lado, como refere Centra e Potter ¹²: “teacher effects are likely to be small when compared with the totality of the effects of the other variables affecting student achievement”. Por outro lado, é de anotar a

¹² CENTRA, J. A. e POTTER, D. A. (1980). Citado por Darling-Hammond, Linda, WISE, Arthur E., PEASE, Sara R. (1983). “Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of Literature”. *Review of Educational Research* (53), p. 218.

significativa influência recíproca entre o desempenho do professor, o comportamento dos alunos, a aprendizagem e o ambiente da escola ¹³.

Os professores respondem pelas didácticas, pela pedagogia, pelo ambiente na escola e até pela sua gestão e administração. Pela responsabilidade que assumem, eles estão sujeitos a pressões da sociedade com consequências directas sobre a sua pessoa e a sua actuação. E, no contacto permanente com os alunos, eles estão sujeitos a uma avaliação constante que recomeça a cada hora e se reflecte na sua auto-estima. Tem-se presente a inter-relação entre os vários sectores envolvidos e a complexidade do papel do professor.

3. A pessoa do professor como objecto/ sujeito de investigação

Os temas de investigação em Ciências da Educação, presentemente, são muito diversos. Por um lado, se atendermos à diversidade da vida nas escolas poder-se-à estabelecer uma listagem enorme de questões que diariamente aí estão presentes suscitando um sem número de problemáticas a necessitar de reflexão. Umhas de ordem psicológica, outras de ordem sociológica ou antropológica, outras de ordem técnico-pedagógica ou ainda da didáctica das diversas ciências e disciplinas. Por outro lado, há a considerar a investigação associada à formação permanente que, em geral, é uma formação não instituída porque não ligada às escolas tradicionais, e que constitui um campo de investigação mais recente, mas igualmente vasto e reconhecido pela comunidade científica.

Questões como: “Quem são os professores? Deverão os professores ser objecto de estudo?” são questões problemáticas que introduzem uma dinâmica motivadora e permitem que se coloque a pessoa do professor no ponto de partida

¹³ ANDERSON, C. S.(1982). Citado por L. Darling-Hammond et al. (1983). *Idem*. p. 218.

da problemática que se pretende desenvolver. A propósito da pessoa do professor é frequentemente referida a frase de J. Nias que ouse repetir: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é professor”¹⁴.

A vida e a pessoa do professor como problemática de investigação não é nova, mas é recente segundo A. Nóvoa, que atribui a Ada Abraam o início de uma viragem nesse sentido com a publicação do livro “O professor é uma pessoa” em 1984. “Desde então”, diz ele, “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.”¹⁵.

Nesta mesma linha, a obra “Vidas de Professores”, organizada por A. Nóvoa em 1992, cujo objectivo é, entre outros objectivos, “despertar nos professores a vontade de reflectir sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional”¹⁶, é motivadora do trabalho de investigação que me proponho realizar. Esta obra é uma confirmação necessária na escolha da problemática, em particular quando afirma que “hoje não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.”¹⁷.

O ponto de aplicação do estudo sobre a vida quotidiana das professoras situa-se principalmente ao nível das significações construídas, do sentido atribuído, resultado de valores, motivações e prioridades interiorizados. Outras

¹⁴ NIAS, Jennifer. (1991). Citado por A. Nóvoa (1992). *Idem*, p.15

¹⁵ NÓVOA, A. (1992). “Os professores e as histórias da sua vida.”. In *Vidas de professores* (A. Nóvoa, org.). Porto: Porto Editora, p.15.

¹⁶ NÓVOA, A. (1992). *Idem*, p.9.

¹⁷ NÓVOA, A. (1992). *Idem*, p.7.

estratégias de investigação seriam possíveis ao nível da articulação da vida pessoal e da vida profissional, nomeadamente questionar qual a transferência de saberes entre os vários domínios¹⁸, que não são, contudo, objecto deste estudo. A obra de A. Nóvoa é também um apoio significativo na fundamentação deste trabalho pela possibilidade de contactar especialistas e outros trabalhos na mesma área de investigação e, finalmente, é um estímulo na decisão de escolher uma metodologia de tipo biográfico, na medida em que, e continuo a citar A. Nóvoa:

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.¹⁹”.

4. Questões que se colocam às professoras, no feminino

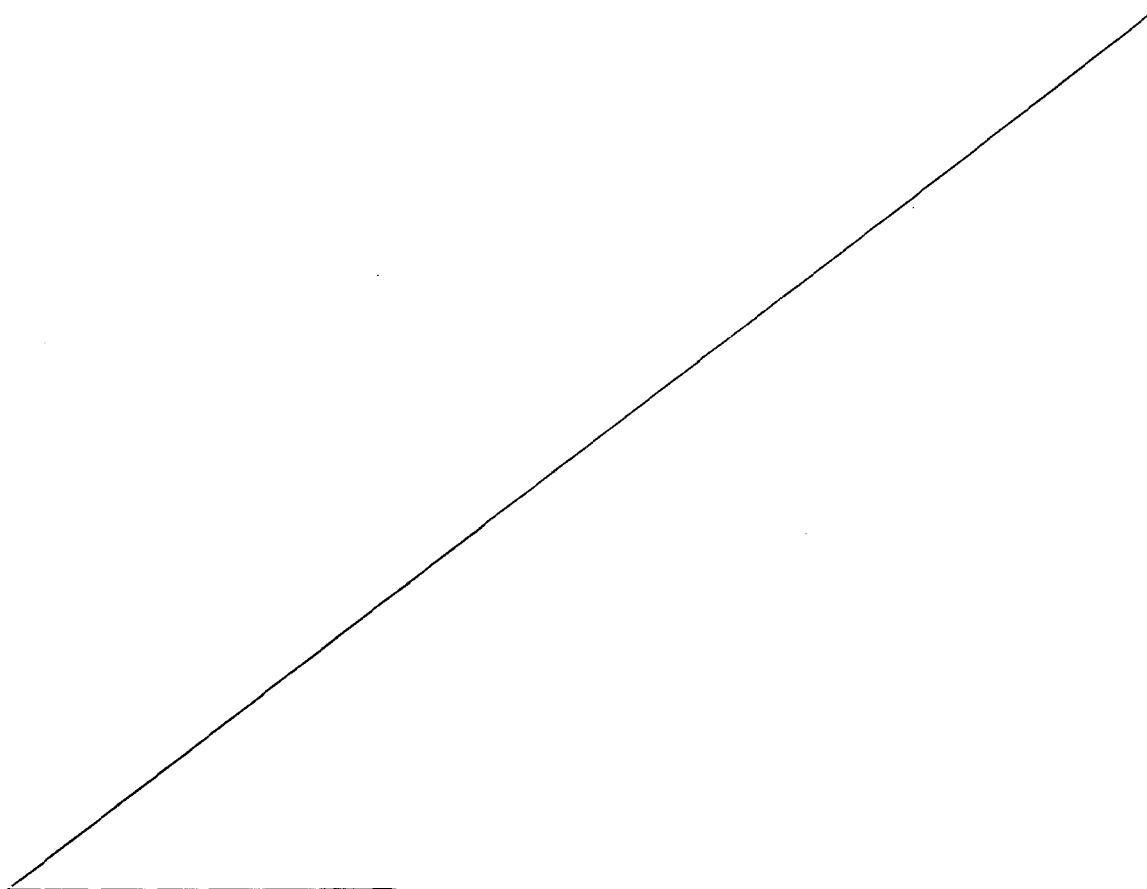
Um estudo sobre a vida quotidiana das professoras põe logo à partida uma questão fundamental que se refere ao sexo. As diferenças indiscutíveis das vidas das mulheres e dos homens no dia a dia conduzem à necessidade de estabelecer uma opção, principalmente por se tratar de um estudo que procura o sentido do quotidiano. Ou se estudam ambos os sexos e se recai sobre a tarefa da comparação, o que também é possível, ou se escolhe um dos sexos e se elimina a variável. O questionamento que tem sido feito pelas próprias mulheres sobre o

¹⁸ PINEAU, G., LIÉTARD, B., CHAPUT, M. (Coords.) (1991) *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. France: Editions Universitaires. Nota: O reconhecimento dos “saberes adquiridos” inclui a validação da experiência adquirida em campos de actuação mesmo não institucionalizados.

¹⁹ NÓVOA, A. (1992). *Idem*, p 9.

seu papel na sociedade, a elevada taxa de feminização da profissão e motivações pessoais, contribuem para decidir por um estudo sobre a vida quotidiana das professoras, no feminino.

Na procura das relações entre os espaços de vida estabelecem-se equações diferentes para cada sexo. Tradicionalmente, o espaço privado é o espaço da mulher e o espaço público é o espaço do homem. Esta dicotomia reflecte-se na “ocupação do tempo”. Os conflitos, ou a necessidade de conciliação do tempo ocupado naqueles espaços, estão na origem de questões levantadas frequentemente pelas mulheres ou por causa das mulheres, resultado da sua profissionalização cada vez maior neste século e com consequências a nível da vida de todos os dias, nomeadamente da vida familiar. Sem deixar de ser um problema de todos, mulheres e homens, é vivenciado de forma específica pelas



mulheres. Muitas vezes me vem à ideia a imagem de um cartaz ²⁰ com uma mulher equilibrista. É uma jovem vestida de folhos e rendas a balancear sobre um arame e a tentar o equilíbrio num lugar bem alto sobre a cidade. Esta imagem é talvez uma analogia daquilo que tantas mulheres profissionais sentem e vivem e com a qual me identifico, tantas vezes, pelas várias fidelidades nem sempre fáceis de conciliar. É uma questão pessoal e é uma questão na problemática do estudo, procurar compreender qual o equilíbrio experienciado no interface entre o privado e o público na vida quotidiana das mulheres.

5. Alguns pressupostos sobre diferenças entre mulheres e homens

A diferença entre as professoras mulheres e os professores homens não é nova, mesmo a nível da intuição dos próprios jovens que no início do ano se perguntam “é professor ou professora?”. Os pressupostos que conduzem ao reconhecimento de diferenças entre mulheres e homens não se situam apenas a nível psico-fisiológico, mas principalmente a nível de comportamentos e de atitudes. Os estudos nesta linha de pensamento e pesquisa referem um sujeito feminino, uma cultura feminina, e um tempo das mulheres. Referem “uma identidade para as mulheres, uma forma própria de devir inscrita na universalidade e no carácter único do ser humano, que se concretiza num particular, neste caso, as mulheres.”²¹. Referem uma identidade que se exprime, por exemplo, num “falar-de-mulher”, diferente, talvez porque “o sujeito e o objecto estão extremamente confundidos na sua palavra” ²². Referem “uma maneira diferente de ver e pensar a realidade”, e referem “um ponto de vista, uma

²⁰ AJUNTAMENTO DE BARCELONA, Projecto Barcelona Activa (NOW), “*Les dones surten al treball*”.

²¹ LENT, Carmen, 1993, *A Emergência do Sujeito Feminin*. Conferência em Lisboa, no Graal, Terraço, Jan.93. Segundo C. Lent: “O ser humano tem três variáveis: é universal, é único e concretiza-se num particular.”

²² PINTASILGO, Maria de Lurdes. (1981). *Os novos feminismos - interrogação para os cristãos?* Lisboa: Moraes Editores. p.59.

forma de olhar, de entender, própria das mulheres”²³. Referem ainda um tempo: “o tempo das mulheres, em oposição ao tempo dos homens, é essa constante mobilidade entre o agora e o antes, o agora e o depois, o depois e o antes, em todas as ligações possíveis”.²⁴ Em relação ao estudo a realizar, o resultado da decisão de limitar a problemática a questões ligadas às mulheres introduz uma atitude diferente e uma certa subjectividade na medida em que esta forma de olhar influi na abordagem da problemática e na leitura que será feita.

6. Conciliar a vida profissional e a vida privada

A questão da conciliação entre a vida profissional e a vida privada constitui uma das áreas que está no centro dos debates internacionais a nível das instâncias políticas e económicas do poder e é referida nas conclusões de numerosas conferências, convenções, resoluções, estratégias e programas. Esta área específica, que tem como objectivo criar condições que facilitem para os homens e para as mulheres o exercício das responsabilidades familiares e parentais, referem entre outros problemas, os horários de trabalho, a dupla tarefa para a mulher profissional, a partilha das responsabilidades domésticas ou familiares. Preconiza políticas que desenvolvam estruturas de guarda de crianças, protecção da maternidade e licença por assistência à família tendo em vista uma igualdade real e democrática entre mulheres e homens²⁵. Hoje fala-se de

²³ OLIVEIRA, R. de (1991). *Elogio da diferença, o feminino emergente*. S. Paulo: Lis Gráfica Editora. p.12 e p.103.

²⁴ MAGALHÃES, Isabel Allegro de (1987). *O tempo das mulheres*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda. p. 512.

²⁵ CONSEIL DE L'EUROPE. (1989). “Stratégies politiques pour la réalisation de légalité effective des femmes et des hommes”. 2^e Conférence ministérielle européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes, 4-5 Juillet, Viena. Rapport présenté par la délégation de la France. Strasbourg.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (1991) “Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. 3º Programa de Acção Comunitária a Médio Prazo, 1991-1995”. In *Cadernos de Mulheres da Europa* (34).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DE TRABALHO (1981). *Convenção sobre os trabalhadores com responsabilidades familiares* (156).

paridade, conceito que assenta simultaneamente sobre a igualdade de oportunidades, a igualdade perante a lei e o reconhecimento da contribuição específica de cada sexo.

No quadro das mudanças estruturais que se verificam actualmente no mundo, salienta-se o relatório sobre “o papel das mulheres e a condução das mudanças estruturais” onde pode ler-se: “as mudanças estruturais que decorrem do rápido processo de mundialização, o progresso tecnológico e a evolução demográfica, estão comprometidos, entre outros, pelo facto da incapacidade de aproveitar plenamente a contribuição das mulheres no crescimento económico e social” e, continua, afirmando que os obstáculos são de origem estrutural. No mesmo relatório se afirma que nos anos setenta e oitenta os problemas das mulheres eram definidos em termos de discriminação e a legislação aparecia como meio mais eficaz de proteger as mulheres e garantir a igualdade de direitos perante a lei. Actualmente, “embora medidas desta natureza continuem a ser necessárias a solução é mais global, é necessário abordar as contradições e as tensões que se acumulam no interface entre a família, a colectividade e o emprego”.²⁶ De acordo com o que acaba de ser exposto a problemática do estudo sobre a vida quotidiana das professoras inscreve-se numa problemática mais alargada e universal que é a do trabalho das mulheres e do contributo específico das mulheres na sociedade.

7. As fases de desenvolvimento profissional

A problemática ligada à vida quotidiana é uma problemática situada no tempo e no espaço. As questões ligadas à relação entre a vida profissional e não

UNITED NATIONS (1985, July). *The World Conference to Review and Appraise the Achievements of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace*, Nairobi, Kenya.

²⁶ OCDE. *Idem*, p. 3.

profissional são questões que variam com a idade, o estado de vida e o estágio de desenvolvimento pessoal, e que dependem dos valores éticos e morais de uma determinada época, assim como dos ambientes sociais, políticos, culturais e religiosos. Compreender a vida quotidiana das professoras exige pois considerar os contextos e relativizar os comportamentos e as formas de expressão. A pretensão de realizar um estudo abrangendo professoras em diferentes idades e fases de desenvolvimento profissional numa tentativa de encontrar diferenças e semelhanças no comportamento está presente no projecto de pesquisa como variável a admitir, devendo ter-se presente ao longo da pesquisa o estágio de desenvolvimento pessoal, em cada caso.

O estudo do ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário é realizado, em particular, por M. Hubermann, que estuda o ciclo de vida profissional dos professores pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases e referindo a aposentação ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz²⁷. Chega a um modelo de síntese no qual se sucedem fases de questionamento e fases de investimento ou desinvestimento²⁸. Os resultados obtidos encontram paralelo em outros estudos que não se referem directamente aos professores do ensino secundário, mas à vida profissional em geral.

É significativo anotar que M. Hubermann²⁹, em estudos feitos ao longo de anos encontra algumas constantes na carreira do professor do ensino secundário. Essas constantes resultam de algumas componentes que pouco se alteraram, como “as expectativas sociais, a gama de actividades, a hierarquização dos papeis, o leque de trajectórias, ou mesmo, no plano administrativo, a

²⁷ HUBERMANN, Michael. (1992). “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. In *Vidas de Professores*, A. Nóvoa (org.). Porto: Porto Editora, p. 54.

²⁸ HUBERMANN, M. (1992). *Idem*, p.47.

²⁹ HUBERMANN, M. (1992). *Idem*, p.55-59.

organização do trabalho e certas normas, etc.”, constituindo um conjunto de elementos que conduzem à definição dos papéis a desempenhar na profissão. Como consequência da constância verificada “cada geração interioriza representações e condutas análogas o que conduz ao aparecimento de semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem esta profissão e são por ela afectados.” No entanto, diz Hubermann, “a procura de tais constantes conduz a problemas de ordem metodológica que convidam a trabalhar o mais objectivamente possível com os dados obtidos tendo em conta a subjectividade que os envolve.”

Será igualmente de considerar na definição da problemática, para além dos ciclos de vida profissional, também as fases de desenvolvimento pessoal e as várias etapas ou estádios que constituem a vida familiar. Particularmente no caso das mulheres há diferenças ligadas à família que se manifestam ao longo da vida, como, por exemplo, se os filhos são ainda pequenos ou se já deixaram o lar. Uma problemática sobre a vida quotidiana das professoras tem que ter em conta as múltiplas circunstâncias e cumprir o que é sugerido por Hubermann:

“O que há, de mais simples, a fazer é estar consciente destes limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objectivamente possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjectividade rica e complexa.”³⁰

8. A vida quotidiana, uma perspetivação

³⁰ HUBERMANN, M. (1992). *Idem*, p.59.

Porquê a vida quotidiana e qual o alcance do conceito? Refere-se uma certa dicotomização entre a vida pública e a vida privada, mas onde situar a vida quotidiana? Para I. Bertaux-Wiame, o conceito de vida quotidiana no senso comum, exclui os campos económico, político e cultural na sua dimensão activa e inovadora, e situa-se ao nível do privado: “le terme renvoie immédiatement à la vie familiale et privée, aux activités liées à l’entretien des personnes, au travail domestique, aux pratiques de consommation”³¹. Segundo L. D’Epinay³², tanto para o senso comum como para o erudito existe uma oposição entre o quotidiano-banal-insignificante e o histórico-original-significante, pois que na sociedade burguesa, quotidiano rima com privado e histórico rima com público, e esta oposição corresponde também a uma hierarquização dos papéis sexuais: espaço privado / quotidiano / feminino, por um lado, e por outro lado, espaço público / histórico / masculino.

D’Epinay sugere que as circunstâncias da utilização, como instrumento científico, das noções de vida quotidiana, quotidiano, quotidianeidade, devem ser tomadas em consideração e que, para melhor lidar com a possível dicotomia que está presente no pensamento comum, surge a necessidade de utilizar o conceito não de quotidiano, mas de vida quotidiana: “La condition me paraît être de prendre pour base de la réflexion, non pas des termes trop marqués de quotidien et de quotidienneté, mais celui de vie quotidienne.”³³. Aceitam-se, deste modo, duas dimensões presentes na vida quotidiana e que são, por um lado, ela estar no interface entre a natureza e a cultura na medida em que: “la vie quotidienne apparaît comme le lieu de la production et de la reproduction des rythmes

³¹ BERTAUX-WIAME, Isabelle (1983). “La promotion du quotidien, Les pratiques quotidiennes des femmes sont-elles productrices d’Histoire?”. In *Le Sens de L’Ordinaire* (Philippe Fritsch, org.) Au colloque “Quotidienneté et Historicité”, Université de Lyon, Mai. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, pp. 47 - 53, p. 47.

³² D’EPINAY, Christian Lalive (1983). “La vie quotidienne, essai de Construction d’un concept sociologique et anthropologique”. *Cahiers Internationaux de Sociologie* (Vol. LXXIV). Paris: PUF. pp. 13 - 35, p.14.

³³ D’EPINAY, C. L. (1983). *Idem*, p.16.

circadien et des rythmes socio-culturels, et de leur articulation avec les rythmes sidéraux”³⁴ e, por outro lado, permite a emergência do acontecimento que, não sendo rotina, alimenta a vida quotidiana, “le lieu (locus) des multiples dialectiques vécues (agies) du routinier et de l'événement”.³⁵ Este conceito de vida quotidiana que a situa no interface entre a natureza e a cultura, entre o público e o privado e que está aberta às dialéticas vividas desde a rotina ao acontecimento, permite estabelecer o ponto de vista a partir de qual se interroga a vida quotidiana das professoras e se define a problemática do estudo.

Interrogar a vida quotidiana das professoras levanta pois questões ligadas com a vida privada/ familiar e com a vida menos privada / profissional / pública, embora não se pretenda com este trabalho abarcar questões directamente ligadas, por exemplo, à classe ou à organização do sistema de ensino, às grandes instituições ou às instâncias onde tem lugar o político, o económico, o social. Pretende-se sim, centrar a interrogação sobre o sujeito, sobre as suas relações próximas, e compreender as práticas e as representações por meio das quais ele, em última instância, se relaciona diariamente com a sociedade e portanto com o político, com o económico, com o social e com a cultura. Estas instâncias estão indirectamente presentes uma vez que é na vida quotidiana que o sujeito exprime as suas convicções e as suas reivindicações.

A intenção presente, ao interrogar a pessoa como sujeito e as suas relações próximas, está em consonância com M. Maffesoli, quando ele afirma que o que se pretende numa sociologia do quotidiano “não é o retorno ao sujeito”, mas sim assumir uma postura que face ao sujeito “reenvia a uma partilha, a um fazer em comum, a um sentir em comum”.³⁶

³⁴ D'EPINAY, C. L. (1983). *Idem*, p.19.

³⁵ D'EPINAY, C. L. (1983). *Idem*, p.20.

³⁶ MAFFESOLI, Michel (1985). *O conhecimento do quotidiano*. Título original: *La connaissance ordinaire*. Lisboa: Vega, p.170.

Não deixa contudo de ser necessário encarar a possibilidade de uma certa imprecisão tal como aponta M. Maffesoli para quem o quotidiano é menos um conteúdo do que uma perspectivação: “trata-se menos de elaborar um “conteúdo” do que propor uma perspectivação.”³⁷. E, em outro lugar, diz: “trata-se menos de um conteúdo do que de um projecto ou (...) de uma intencionalidade.”³⁸. Ou ainda conforme indicado por D’Épinay: “la caractéristique essentielle d’une sociologie de la vie quotidienne réside dans sa “manière d’entrer” dans les phénomènes socio-culturels (...)”³⁹ Neste sentido, a necessidade de focalizar na experiência, conduziu à delimitação do objecto de estudo a uma situação concreta que, no caso desta investigação são as “ocupações do tempo” das professoras. Pretende-se assim, prestar atenção aos acontecimentos, aos fenómenos, a tudo que se inscreve no instante e no presente, com a consciência das dificuldades ligadas à incerteza e inacabamento inerentes a este tipo de observação.⁴⁰

9. A “ocupação do tempo” como suporte na explicitação da problemática

As numerosas expressões sobre a falta de tempo na vida quotidiana, nomeadamente quando se faz referência à dupla tarefa da mulher profissional, tornam o tempo, ou a “ocupação do tempo”, como um indicador chave em estudos sobre o quotidiano, mesmo quando se trata de uma profissão, como a de professor, considerada privilegiada neste sentido, atendendo aos horários de ocupação profissional nas escolas, o que redobra a curiosidade presente nesta pesquisa.

³⁷ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p. 22 e p. 151.

³⁸ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p. 161.

³⁹ D’EPINAY, C. L. (1983). *Idem*, p.22.

⁴⁰ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p. 156.

Ao situar a problemática de um estudo sobre a vida quotidiana das professoras tendo como ponto de partida uma análise da “ocupação do tempo” é significativo referir a relação das pessoas ao tempo nos termos de G. Pineau ⁴¹ ao citar investigações sobre as relações socio-pessoais aos tempos:

“A côté des enquêtes de budgets-temps, mais parfois aussi les accompagnant (W. Grossin, 1981; G. Pronovost, 1982, pp.363-383), des études, à partir d'interviews ou de questions ouvertes, s'attachent à saisir le rapport qualitatif que les personnes nouent aux temps. (...) Ces études complètent celles plus anciennes sur les cycles de vie s'attachant à déterminer l'influence de l'âge sur le vécu du temps.”

Para M. Elchardus, o tempo, hoje, é um meio importante na comunicação da interpretação e do significado dos actos ⁴². Diz este autor que os indivíduos desenvolveram uma grande sensibilidade ao ‘passar do tempo’, ao ‘écoulement du temps’, como resultado da evolução do conceito de tempo através de processos interdependentes onde se inclui a abstracção, a simbolização, a universalização e a standardização. Este conjunto de processos conduziu ao que Elchardus chama “a ‘quotidianidade’ do tempo abstracto”, “la ‘quotidienneté’ du temps abstrait”, e que se realiza pela interiorização do conceito de tempo abstracto. A sensibilidade desenvolvida traduz-se na capacidade de separar o tempo dos actos, e, portanto, de considerar o acto como “un emploi du temps”⁴³, traduzido por uma “ocupação do tempo”.

⁴¹ PINEAU, Gaston (1986). *Temps et Contretemps en Formation Permanente*. Paris: Éditions Universitaires. p. 84.

⁴² ELCHARDUS, Mark, GLORIEUX, Ignace (1988). “Signification du temps et temps de la signification”. In *Les Temps Sociaux*, (D. Mercure, A. Wallemacq, eds.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael, p. 97.

⁴³ ELCHARDUS, M., GLORIEUX, I (1988). *Idem*, p.100.

Assim, a “ocupação do tempo” tornou-se um conceito que é utilizado não apenas por um observador para analisar a actividade social, mas é um conceito utilizado pelas próprias pessoas: “l’expression ‘emploi du temps’ (...) est devenu un concept qui est utilisé par les acteurs eux-mêmes pour interpréter leurs propres activités et celles des autres, et pour organiser leur vie.” O dado novo é essa capacidade de representar o tempo em abstrato como uma espécie de meio fundamental que ainda não tenha encontrado destino nem uso e daí a possibilidade de considerar os actos como uma ocupação do tempo e a sua significação como uma modalidade dessa ocupação ⁴⁴. Deste modo, na definição da problemática do trabalho em curso, aponta-se para a utilização do tempo, nomeadamente da “ocupação do tempo”, como suporte para a explicitação das questões a colocar, tendo em vista uma compreensão da vida quotidiana das professoras e do significado atribuído ao tempo tal como o próprio sujeito de pesquisa o exprime. Fundamenta-se a sua utilização com este objectivo a partir da afirmação de L. Sève, para quem “l’emploi du temps, par nature concrète des activités qu’il détermine, peut être considéré comme l’infrastructure de la personnalité.” ⁴⁵.

10. Intenções formativas subjacentes no trabalho

As intenções formativas deste trabalho, já anteriormente sugeridas aproximam-se da pedagogia de formação de adultos segundo a inspiração de Paulo Freire e do seu método de conscientização ⁴⁶. As orientações da sua pedagogia estão presentes na motivação deste estudo que se situa na linha de

⁴⁴ ELCHARDUS, M., GLORIEUX, I. (1988). *Idem*, p.100.

⁴⁵ SÈVE, L. (1968). Citado por G. PINEAU(1986), *Idem*, p.151.

⁴⁶ A metodologia de Paulo Freire tem sido utilizada pelo movimento do Graal (Movimento Internacional de Mulheres Cristãs, em acções na linha da formação de adultos, em que tenho participado.

uma reflexão crítica que interrogue o dia a dia e conduza a uma tomada de consciência mais alargada sobre a sociedade. Estão presentes, também, na metodologia a utilizar, nomeadamente pela proposta de uma caminhada de codificação e decodificação do vivenciado pelos próprios sujeitos, as professoras a entrevistar.

Este trabalho de investigação poderá evidenciar dinâmicas a partir das quais, através de um processo de reflexão/ auto-reflexão sobre a experiência pessoal, se realize a formação pessoal das professoras. De facto, diz A. Nóvoa⁴⁷: “A maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, o que tem consequências ao nível da formação dos professores a tal ponto que, e cita Laborit: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”⁴⁸. A interrogação de Laborit sintoniza com a questão de fundo presente neste trabalho, e é um estímulo para a proposta de realização de uma investigação que conduza a uma compreensão sobre a vida quotidiana das professoras, tentando estabelecer a ligação entre “a pessoa e o profissional, entre o ser e o ensinar”⁴⁹.

Dado que a investigação propõe uma caminhada heurística que se aproxima de possíveis métodos de formação/ autoformação, não se pode deixar de referir aqui, para melhor situar a problemática, toda a influência de Gaston Pineau no sentido da formação permanente, principalmente no sentido de auto-formação. Entende-se por auto-formação: uma função permanente da evolução humana, “une fonction permanente de l'évolution humaine”⁵⁰ com a finalidade

⁴⁷ NÓVOA, A. (1992). *Idem*, p.17.

⁴⁸ LABORIT, Henry (1992). Citado por A. Nóvoa (1992), p.17.

⁴⁹ NÓVOA, A. (1992), p.17.

⁵⁰ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 151.

de que o sujeito tome em mão o poder da sua própria formação ⁵¹. É igualmente referida como a conquista do seu tempo, "la conquête de son temps"⁵², o que aproxima o conceito do cerne deste trabalho.

Neste estudo, que parte de uma análise da "ocupação do tempo", é significativo referir a relação estabelecida por G. Pineau entre formação e tempo, do seguinte modo: "il faut enrichir son temps" (...) "Cela n'est sans doute possible que par autoproduction de son temps. Le temps de l'autogestion commence par l'autogestion de son temps"⁵³, o que conduz à auto-construção da sua própria temporalidade. O esquema apresentado por G. Pineau para uma possível cronoformação, "la chrono-formation, la formation de temps formateurs" ⁵⁴, estabelece a ligação com a possível perda ou ganho de temporalidade pessoal e com a "ocupação do tempo" quotidiano⁵⁵, e coloca a questão da necessidade de intervenções formadoras que conduzam à conquista do presente: "Un moyen, sinon le moyen principal, est la transformation des rapports quotidiens d'usage des choses et du monde en rapports du sage, par la découverte ou l'établissement de même longueur d'onde, de synchronisation." ⁵⁶. Um dos tempos formadores considerados por G. Pineau é o tempo quotidiano: "L'emploi du temps quotidien, par l'alternance jour/ nuit nous semble constituer une unité temporelle répétitive assez majeure pour nécessiter une action formatrice spécifique." ⁵⁷.

⁵¹ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 130.

⁵² PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 99.

⁵³ PINEAU, G. (1986). *Idem Ibidem*, p. 90.

⁵⁴ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 152.

⁵⁵ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 153.

⁵⁶ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 153.

⁵⁷ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p.153.

Embora o trabalho de investigação não se debruce directamente sobre questões ligadas à formação, esta está presente nas intenções formativas da pesquisa na medida em que, ao convidar professoras a exprimirem em termos pessoais, qual a gestão do seu tempo e qual o sentido que lhe atribuem, isso contém potencialidades que podem desencadear uma caminhada auto-reflexiva produtora de auto-conhecimento e de transformação pessoal, como diz P. Ricoeur: “Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative; en retour, le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l’expérience temporelle.”⁵⁸.

11. Questões de investigação

Se, para uma grande parte dos professores, a vida de todos os dias ao longo de anos gira em torno da profissão. Se a docência “ocupa o seu tempo” e é muitas vezes o seu mundo quotidiano, pergunta-se:

Como é por ele vivenciado esse tempo? Qual o sentido que lhe atribui? Que influência tem o tempo profissional no resto da vida e o resto da vida no tempo profissional? Como se exprime no seu ser pessoa, o espaço e o ser professor? Haverá uma consciência de separação ou de integração da profissão na globalidade da vida? Qual o grau de investimento na profissão e sua relação com o investimento na família? Que outros investimentos estão presentes a nível pessoal ou a nível da comunidade mais alargada em que se move? São questões desta natureza que estão no centro da problemática do trabalho de investigação.

⁵⁸ RICOEUR, Paul (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Éditions du Seuil, p.17; e P. Ricoeur (1983), citado por G. Pineau (1986), *idem*, p.154.

É de anotar que a problemática não se dirige ao indivíduo isolado, dirige-se à totalidade da vida e à globalidade da pessoa, e, portanto, à pessoa enquanto parte de um todo, ou de vários grupos, entre eles o grupo profissional. De facto, a consciência colectiva do grupo profissional dos professores está em processo de reformulação para o que aponta o crescente número de publicações, conferências e encontros de professores. Já em 1988, Ada Abraham⁵⁹ referia a importância do 'sentimento de pertença' ao grupo profissional, o seu lugar na definição da identidade do professor como pessoa e, em particular, no seu equilíbrio psíquico. Na nossa sociedade, o sentimento de pertença a um grupo profissional é ainda um factor de identificação pessoal significativo.

⁵⁹ ABRAHAM, A. (1988). *Être Enseignant Aujourd'hui*. Abertura do Congresso da AIR.T.E (Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant) Aveiro, Julho. Actas do Congresso.

Capítulo 2: Contextualização socio-cultural e científica da problemática

1. Introdução

Pretende-se, neste capítulo, afim de contribuir para uma mais clara explicitação da problemática, situá-la no ambiente socio-cultural e no ambiente científico em que decorre o estudo. Para isso caracterizam-se os níveis de complexidade presentes na sociedade e a mudança de paradigma a nível do pensamento e da prática científica a partir de breves apontamentos que apenas mencionam alguns aspectos pertinentes para o trabalho baseados em uma breve revisão de literatura.

2. A transformação societal

O trabalho empírico que se prepara situa-se numa época, e cito B. de S. Santos ⁶⁰, em que se está a viver “uma transformação profunda nos modos de conhecer”, assim como, “uma transformação igualmente profunda nos modos de organização da sociedade”. Experimenta-se nesta época “uma transição entre paradigmas sociais”. Refere, este sociólogo, a transição da sociedade moderna, a “modernidade”, que caracterizou os dois/ três últimos séculos para uma sociedade diferente, em emergência, que tem sido designada por “pós-moderna” e identificada na obra citada por alguns traços designados por “fragmentos pré-paradigmáticos”.

⁶⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice, O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto, Edições Afrontamento, p.11.

Para melhor situar o nível a considerar na transição societal, esclarece-se o conteúdo do conceito de societal. Este conceito é desenvolvido por M. Maffesoli. Segundo este sociólogo, “o societal remete para as categorias essenciais que permitem compreender e fazer sobressair as situações minimais da vida quotidiana”, enquanto que, “o social remete para uma representação precisa e bem datada do modo de vida em sociedade.” A sociedade será o quadro de fundo onde acontece o social, enquanto a socialidade integra, “o trágico, a teatralização, o ritual, o imaginário” e portanto as representações, o quotidiano, a esfera do privado, o societal ⁶¹.

3. A transição societal em Portugal

Na análise da transição referida, B. de S. Santos, categoriza Portugal como país semiperiférico ⁶², situado nos limites geográficos entre o Norte e o Sul ou, no sistema mundial de Estados, entre o centro (os países capitalistas avançados) e a periferia (os países chamados do terceiro mundo). Em Portugal, diz: “prevalecem ainda muitos elementos pré-modernos e faltam cumprir muitas promessas da modernidade”, embora, no seu ponto de vista, faça sentido no nosso país “discutir o pós-moderno, precisamente porque temos de realizar a modernidade em termos pós-modernos.”⁶³ Defende igualmente a tese de que, “como sociedade semiperiférica a sociedade portuguesa é uma sociedade de desenvolvimento intermédio, cujo papel estrutural no sistema mundial é o de realizar, no contexto europeu em que se situa, a intermediação entre os países centrais e os países periféricos.” Ao apontar para uma política pós-moderna

⁶¹ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p. 95, 96.

⁶² SANTOS, B. S. (1985). “Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português.” *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), p. 869-901 e *Ibidem* (1994), p. 84, 85 e 99.

⁶³ SANTOS, B. S. (1994). Entrevista na *Revista Expresso* com António Guerreiro, 9 de Julho, p. 70

preconiza que “quanto mais global for o problema, mais locais e mais múltiplamente locais devem ser as soluções.”

Pode concluir-se que co-existem em Portugal diversas posturas paradigmáticas numa inter-relação complexa e conflitual, o que acentua a necessidade de utilização de estratégias locais não apenas nos espaços de intervenção, mas também de investigação, e o consequente respeito pela diversidade. Para B. de S. Santos “o reconhecimento do conflito paradigmático tem por objectivo reconstituir o nível de complexidade a partir do qual é possível pensar e operacionalizar alternativas de desenvolvimento societal.”⁶⁴. A caracterização de diferentes níveis de complexidade é necessária para distinguir a maior ou menor aproximação das potencialidades de mudança.

4. Características dos níveis de complexidade da sociedade

Dois níveis de complexidade são explorados por E. Morin⁶⁵ que distingue “complexidade” e “hipercomplexidade”. Algumas das características de um “sistema hipercomplexo”, tal como ele refere são: “a possibilidade de definir estratégias heurísticas, a criatividade e a inventividade, o policentrismo no controle da decisão, a polivalência funcional, a utilização e enriquecimento com o “ruído”, (no sentido de interferência inesperada), a fases sucessivas de desorganização/ reorganização/ auto-organização ou ainda a redefinição constante de objectivos”. Estas são algumas das características potencialmente capazes de criar alternativas. Numa sociedade ou num “sistema complexo”, de acordo com este ponto de vista, acentua-se, nomeadamente, “uma programação

⁶⁴ SANTOS, B. S. (1994). *Idem*, p.298.

⁶⁵ MORIN, Edgar, (1973). “Organisation et changement - L’hypercomplexité sociale” e, “Le développement de la crise du développement”. *Sociologie*. Paris: Fayard, pp.429 - 442 e 443 - 460.

forte, uma hierarquização forte, a filtração ou rejeição do “ruído”, a reprodução no sentido de autoperpetuação e a funcionalidade.”

Estas notas sobre os níveis de complexidade contribuem para reforçar o quadro de compreensão do contexto social em que se situa a problemática do estudo, uma vez que no processo de transformação em curso são necessários sinais que identifiquem o sentido das mudanças. Outros sinais a ter presente são, como exemplos característicos da modernidade, a separação entre cultura e natureza, corpo e espírito, espírito e matéria ou o reforço do pensamento individualista. Alguns indícios da pós-modernidade são uma visão global e sistémica do mundo, da natureza e do homem, assim como a aceitação da diversidade e da solidariedade. Um estudo sobre a vida quotidiana deve sintonizar com a visão exposta.

5. Relação entre o macro-social e o micro-social

No processo de transição que vivemos coexistem várias formas sociais e a dinâmica da transformação coloca em presença jogos de forças, umas que tendem a uma certa uniformização e outras que são forças de diversificação. Este processo é experimentado não apenas ao nível do macro-social, das grandes instâncias sociais, políticas, económicas e religiosas, mas também a nível do micro-social, do mundo privado de todos os dias e numa interação tal que, por exemplo, as finalidades tecnológicas e económicas se sobrepõe tantas vezes à felicidade, à qualidade de vida e ao bem estar da maioria das pessoas. Um dos exemplos mais significativos das consequências da dinâmica da transformação paradigmática ao nível da sociedade é ter facilitado o desenvolvimento da consciência de desigualdades. Ainda citando B. de S. Santos numa entrevista recente ao referir algumas das consequências da modernidade, ele afirma que:

“... o século XX, já na sua fase final, alertou para formas de desigualdade e formas de relação ao poder que não estão instaladas institucionalmente apenas no Estado tais como a desigualdade étnica, a desigualdade sexual, mas que pelo contrário se reproduzem na família, nas escolas, no quotidiana das empresas que é onde passamos a maior parte do tempo” ⁶⁶.

Ao estabelecer um quadro de entendimento e abordagem da problemática tem-se presente que os sinais de mudança se podem exprimir tanto a nível do macro-social como do micro-social e que, entre ambos os níveis, se estabelecem influências recíprocas. Assim, a compreensão do que acontece na sociedade mais alargada abre perspectivas de entendimento ao nível da micro-sociedade onde se situa o trabalho que estamos a preparar.

6. O quotidiano nos estudos sociológicos

Tendo em vista que o estudo sobre a vida das professoras se situa na procura de uma compreensão da vida quotidiana, procura-se o apoio do sociólogo M. Maffesoli que já há alguns anos se dedica “ao estudo do banal, do corrente, do quotidiano”, e para quem a importância atribuída ao quotidiano é um sinal da emergência de novo paradigma⁶⁷.

Ao considerar a transição entre paradigmas científicos M. Maffesoli sublinha a reflexão de T.S. Khun segundo a qual “a passagem de um paradigma científico para outro é provocada pela sedimentação de ‘anomalias’ que são

⁶⁶ SANTOS, B. S. (1994), entrevista ao Expresso. *Idem*, p. 72.

⁶⁷ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.153.

deixadas de lado por um modo de pensar dominante”⁶⁸. “Quanto à vida social, diz M. Maffesoli, é evidente que ‘a anomalia’, ou o que é assim chamado, é constituída por uma boa parte do quotidiano”⁶⁹. Refere, paralelamente, a noção de ‘resíduo’ de V. Pareto. “Uma vez a componente económica posta e analisada, observamos um ‘resíduo’. A mesma coisa se pode ver a propósito do aspecto político, do aspecto organizacional, da análise em termos de trabalho ou em termos de lazer, assim como à cerca do consumismo, e poderíamos multiplicar até ao infinito as perspectivas.”⁷⁰. É este “resíduo”, no sentido que lhe dava V. Pareto que, segundo M. Maffesoli, interpela o sociólogo da vida quotidiana, pois que “a existência residual que podemos observar, nas diversas categorias sociais mencionadas é sempre factor de socialidade”, exprime o “estar-em-conjunto”⁷¹.

Segundo M. Maffesoli, “a anomalia”, “o resíduo”, “o quotidiano” ou pelo menos uma boa parte dele, foram deixados de lado nos estudos sociológicos pelo modo de pensar dominante durante a época moderna. Então, a investigação sobre a sociedade incidiu sobre “os elementos puramente racionais, intencionais ou económicos que a constituem deixando de lado a socialidade”⁷².

Prevaleceu a intenção de “explicar as formas sociais macroscópicas”, sobre a de “compreender tudo o que faz sentido, sem finalidade, na vida de todos os dias”⁷³. M. Maffesoli estabelece a separação entre uma sociologia positivista para a qual “cada coisa é apenas um sintoma de outra coisa”, e uma sociologia compreensiva que “descreve a vivência pelo que ela é, contentando-se em

⁶⁸ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.152.

⁶⁹ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.152.

⁷⁰ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.161.

⁷¹ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.161.

⁷² MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.153.

⁷³ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.15.

discernir, desta forma, as intenções visadas pelos diferentes actores envolvidos”⁷⁴. Sem deixar de respeitar a contribuição da ciência moderna para o desenvolvimento científico e tecnológico, explicita-se de novo a intenção de situar o trabalho de investigação que se prepara no âmbito do “repensar a vida social na perspectiva do quotidiano.” Como consequência tem-se a consciência de que há uma grande margem de incerteza porque o objecto de estudo é “o que se consegue ver dele”, “o ideal do conhecimento quotidiano não é nem a certeza, nem mesmo a probabilidade em sentido matemático, mas é a verosimilhança.”⁷⁵

7. A importância do quotidiano

A este propósito continua a citar-se M. Maffesoli que (ao fazer uma descrição da época actual numa análise global e transversal (não sectorial) evidencia alguns aspectos que conduzem à constatação da importância do banal, do corrente, do quotidiano. Segundo este sociólogo: “Uma sociologia da vida quotidiana tem precisamente por ambição apreender a história dos vencidos de que a historiografia descurou o registo. ... será menos a História, com seus diversos correlatos (em particular o sujeito enquanto actor) que importa aqui, e sim as histórias humanas, quaisquer que elas sejam, por insignificantes que sejam. (...) esta “insignificância” é, por um lado, reserva da socialidade e a sua protecção contra os poderes, (...) e, por outro lado, ao considerar que nada é importante, a “insignificância” induz que tudo tem importância.”⁷⁶.

“Il est important de noter que cette société complexe repose sur un ensemble de valeurs qui n’avait pas droit de cité dans la vie

⁷⁴ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.15.

⁷⁵ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.161.

⁷⁶ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p. 175 e 176.

sociale; au mieux elles étaient cantonnés dans l'ordre du privé. De plus (...) il est utile en un moment où les grandes causes on fait faillite, il est urgent de revenir aux problèmes essentiels de la vie sans qualité.”⁷⁷

A importância não advém apenas da “insignificância”, mas também porque o conhecimento do todo societal é possível a partir do indivíduo e das suas interações: “a pessoa e os sistemas de interação em que se situa, são de alguma forma cristalizações que é suficiente estudar enquanto tais e que dão a chave do dado societal.”⁷⁸

8. A interdimensionalidade na vida quotidiana

Para identificar os principais processos da prática social, B. de S. Santos parte de um modelo analítico no qual distingue quatro espaços-tempo estruturais: o espaço-tempo doméstico, o espaço-tempo da produção, o espaço-tempo da cidadania e o espaço-tempo mundial que são outras tantas “constelações de relações sociais”⁷⁹. Estes quatro espaços-tempo estruturais são referidos em outra obra como quatro quotidianidades, quatro comunidades de saber, quatro senso-comuns ou quatro grandes formas de poder e diz: “todos nós somos configurações humanas em que se articulam e interpenetram os nossos quatro seres práticos: o ser família, o ser de classe, o ser indivíduo e o ser nação”⁸⁰. Estes quatro contextos são “estruturalmente autónomos no plano teórico, estão articulados entre si e interpenetram-se de múltiplas formas (...) cada um destes

⁷⁷ MAFFESOLI, M. (1993). *La contemplation du monde*. Paris: Bernard Grasset, p.16.

⁷⁸ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.178.

⁷⁹ SANTOS, B. S. (1994). *Idem*, p.247.

⁸⁰ SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, p.176.

contextos é um “mundo da vida” servido por um saber comum, é, em suma, uma comunidade de saber.”⁸¹.

Os quatro modelos desenvolvidos contribuem para o estabelecimento de um quadro de contextualização da questão de partida do trabalho de investigação sobre a vida quotidiana das professoras que se pretende desenvolver. Chama-se igualmente a atenção para a inter-relação entre os vários espaços apresentados uma vez que para B. de S. Santos: “a problematidade do tempo presente e das próximas décadas não advêm de nenhum destes problemas em separado, mas da conjunção entre eles.”⁸². Esta interdependência das várias dimensões da vida quotidiana reafirma a consciência do carácter global e da complexidade que não podem deixar de estar presentes na investigação proposta.

9. A multidimensionalidade do sujeito

No panorama das transformações em curso na sociedade, M. Maffesoli evidencia um novo sentido de subjectividade segundo o qual a vida quotidiana se entende na dependência do ser-em-conjunto. Não é a redução ao sujeito individual que está em questão no ressurgimento do quotidiano, mas exactamente o contrário, a socialidade. O reconhecimento do banal na trama societal leva-nos a valorizar o seu espaço natural: a comunidade, a multidão, o ser-em-conjunto, a vida colectiva.⁸³ Deste modo “supera-se a subjectividade enquanto categoria metafísica ou o indivíduo enquanto categoria político-socio-económica.”⁸⁴. Na sociedade moderna, “a subjectividade engendrada pelo velho paradigma é o indivíduo unidimensional” ao contrário da “multidimensionalidade da

⁸¹ SANTOS, B. S. (1989). *Idem*, p.174.

⁸² SANTOS, B. S. (1994) *Idem*, p.247.

⁸³ SANTOS, B. S. (1989). *Idem*, p.176.

⁸⁴ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.170.

subjectividade no novo paradigma”, porque neste paradigma “os indivíduos e os grupos sociais constituem constelações de subjectividades variáveis de contexto para contexto.”⁸⁵. Do que resulta, por exemplo, que o sujeito é reconhecido enquanto situado nos seus vários contextos vivenciais. No caso deste trabalho de pesquisa, o contexto profissional, o contexto familiar e outros contextos sociais de nível político, económico, cultural ou religioso, contextos nos quais os professores se movimentam.

10. Conclusão

É neste panorama de profundas transformações em curso que se situa o estudo, objecto desta dissertação, e que aponta para uma compreensão sobre a vida quotidiana das professoras. Uma visão sistémica da sociedade admite que a inter-relação entre “os gestos da vida quotidiana” e “o ser em sociedade”, na sua complexidade são causa e efeito uns dos outros sem no entanto ser possível ou mesmo necessário apontar qual é a causa e qual é o efeito. Interrogar a vida quotidiana é interrogar a felicidade e o bem estar dos indivíduos e a sua projecção na sociedade pois nos “espaços-tempo da quotidianeidade” se desenvolvem energias e motivações com consequências a nível económico, a nível da organização da sociedade e da compreensão do mundo e reciprocamente. Para interrogar a vida quotidiana dos indivíduos será necessário ter em conta as múltiplas dimensões e contextos em que ele se situa e as múltiplas formas com que ele se exprime.

⁸⁵ SANTOS, B. S. (1994), p.287.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1: Vida Profissional e Vida Familiar

1. Introdução

Neste capítulo retomam-se alguns dos temas já abordados, nomeadamente as questões relacionadas com a vida profissional e a vida familiar que estão no centro da vida quotidiana das professoras, com o objectivo de aprofundar a pesquisa bibliográfica e estabelecer um quadro teórico que facilite a leitura dos dados empíricos da investigação.

2. Alguns tópicos sobre a vida profissional

A vida profissional dos professores aparece em evidência na problemática sobre a vida quotidiana.. A vida profissional refere não só as funções e tarefas inerentes ao trabalho profissional no espaço físico a sala de aula ou o ambiente escolar, tão presentes no quotidiano dos professores, como toda a gama de tarefas, cargos e funções afins. Ela é informada por numerosas questões, imagens e representações de ordem psicológica e sociológica associadas à profissão e influenciadas pelas perspectivas de evolução na carreira e ainda pela fase de desenvolvimento pessoal, pela situação familiar e pelo ambiente socio-cultural.

A vida profissional dos professores do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário, desenvolve-se em espaços múltiplos, em tempos irregulares e num ambiente de inter-relações típico. Na escola, são as salas de aula, a sala dos professores, a biblioteca, os recreios, cantinas ou bares e zonas de serviço; em casa é a mesa de trabalho, por vezes a mesa da sala ou da cozinha ou mesmo o café. Os tempos são irregulares se considerarmos que os horários são semanais e

não diários, com uma parte fixa constituída, principalmente, pelas horas lectivas, e por uma componente não lectiva que permite uma certa autogestão do tempo. Esta componente inclui etapas de preparação, realização e avaliação relacionadas com aspectos curriculares com outras actividades não curriculares, ou ainda funções pedagógico-administrativas. O ritmo semanal enquadra-se num ritmo anual que inclui períodos de aulas, intercalados de férias e feriados, períodos de avaliação e épocas de exames.

Fazem parte desta breve descrição as relações humanas como elemento essencial nesta profissão. As relações com os alunos dentro e fóra das aulas, com os outros professores, com os pais e encarregados de educação, com o pessoal auxiliar e os serviços e com os corpos directivos a vários níveis. O professor tem que estar atento à gestão da relação pessoal na sala de aula com os alunos e à sua subtil continuidade nos outros espaços que não são só os corredores, o bar ou a rua. Igualmente, quando analisa e corrige testes e trabalhos, esses tempos são, para o professor, a concretização de uma relação real, que é simultaneamente pessoal e profissional, a relação professor-aluno.

Convém ter ainda ter presente que, para a maioria dos professores, os horários semanais variam todos os anos, assim como os programas a leccionar e às vezes o enquadramento curricular. Também variam os planos de actividades a nível da escola, ou até a escola. Mas a mudança mais significativa é que, em cada novo ano, a maior parte dos alunos são diferentes dos do ano anterior, e cada vez mais novos, também em idade, pois que apenas alguns alunos, e em alguns casos, acompanham o mesmo professor dois ou três anos. A vida dos professores tem condições para ser de facto uma vida com história, com fases e etapas reconhecidas, mais ou menos previsíveis, mais ou menos identificáveis, em cada caso únicas, e ao mesmo tempo interligadas por uma consciência colectiva. Para o trabalho que se prepara, mais do que uma breve e incompleta descrição que

aponte alguns dados sobre o quotidiano dos professores, importa reflectir sobre qual o significado do trabalho profissional, procurar as questões que se colocam hoje à profissão de professor ou qual o sentido para que aponta a carreira docente.

A perspectiva da necessidade de repensar a profissão de professor vem a acentuar-se cada vez mais principalmente na época de profundas transformações que vivemos e na qual subsistem várias formas de pensar. Segundo A. Nóvoa “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades.” É nesta perspectiva que o resultado de reflexões e estudos críticos sobre a carreira docente, a profissão de professor ou a vida profissional do docente podem contribuir para o processo de diálogo, uma vez que, “a produção de uma cultura dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas.”⁸⁶.

3. Esquema conceptual sobre o trabalho do professor

Sobre a concepção do trabalho docente apresenta-se em seguida um esquema⁸⁷ concebido como enquadramento conceptual para examinar o projecto e a implementação dos processos de avaliação dos professores na organização escolar, e que constitui um desafio para uma reflexão sobre o desempenho profissional. O esquema é uma tipologia que pretende contribuir para fornecer um quadro de representações possíveis do trabalho do professor. O quadro apresenta quatro concepções do trabalho docente, o trabalho como tarefa (labor), como ofício (craft), como profissão e como arte.

⁸⁶ NÓVOA, A. et al. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. p. 27.

⁸⁷ DARLING-HAMMOND, L. (1983). *Idem*, pp 209 - 212.

No primeiro caso, concebido como tarefa, resulta que as actividades do professor são planeadas racionalmente, organizadas programaticamente e rotinizadas através de procedimentos padrão que o professor implementa através de procedimentos específicos, podendo ser supervisionado na sua efectivação. A adesão a estas práticas seria suficiente para produzir o resultado desejado.

No segundo caso, o trabalho docente considerado como ofício, além do planeamento racional das actividades, supõe a necessidade de um conjunto de técnicas especializadas e o conhecimento das regras gerais de aplicação. O professor deve estar de posse destas técnicas e das regras. Um supervisor mantém o nível de desempenho e o uso apropriado das regras em combinação com as técnicas específicas produziria os frutos desejados.

A concepção do trabalho docente como profissão requiere não só um planeamento adequado e um repertório de técnicas especializadas, mas também a capacidade de ajuizar quando devem ser aplicadas e daí a necessidade de conhecimentos teóricos. O professor, neste caso, assume a total responsabilidade pela estratégia e pela tática, pelo diagnóstico das dificuldades, pela procura de soluções e sua escolha, devendo um administrador assegurar que o professor tenha os recursos necessários para realizar o trabalho.

A última concepção apresentada supõe o trabalho do docente como arte. Neste caso, as técnicas da docência e a sua aplicação podem ser inconventionais e imprevisíveis. Isso não significa o abandono de planos ou a ignorância de normas, padrões ou técnicas, mas sim que devem ser personalizadas. Gage⁸⁸, ao fazer a distinção entre o ensino como ciência e como arte, argumenta sobre a necessidade de qualidades artísticas pois a arte de ensinar envolve um processo

⁸⁸ GAGE, N.L. (1978). Citado por L. Darling-Hamond et al.(19). *Idem*, p. 212.

que apela entre outros para o uso do discernimento, da intuição, da capacidade e de lidar com o imprevisível. A criatividade, a improvisação e a capacidade de expressão fazem parte de um processo que deixa em aberto a possibilidade de afastamento das regras. Esta visão do trabalho do professor pressupõe elementos de discernimento pessoal associado a perspectivas profissionais, a fundamentos teóricos e a uma considerável autonomia na realização do trabalho. Aqui a função do superior hierárquico será a de encorajar os esforços do professor.

Esta concepção do trabalho do professor permite-nos apontar para a necessidade de este precisar não apenas de um corpo de conhecimentos ligados à profissão e das técnicas correspondentes, mas de uma formação que lhe permita adquirir um conjunto de recursos ligados ao desenvolvimento da sua própria personalidade e de capacidades de interacção individual e colectiva com os outros, em particular com os alunos.

4. Algumas críticas à carreira docente apresentadas do ponto de vista das mulheres

Algumas interrogações e críticas à carreira docente são apresentadas por S. Acker⁸⁹ que utiliza o conceito de carreira docente nos seus aspectos quer de experiência individual que inclui objectivos pessoais, ambições, sentimentos, percepções, quer na sua faceta estrutural, política e económica num determinado momento histórico ⁹⁰. Aponta de forma crítica que as regras e as convenções estabelecidas facilitam a carreira para uns e impedem-na para outros e fazem com que as oportunidades na carreira sejam impostas pela estrutura, mais do que

⁸⁹ ACKER, Sandra (1989). "Rethinking teacher's careers". In *Teachers, gender and careers* (S. Acker, ed.). London: The Falmer Press, pp 7-20.

⁹⁰ ACKER, S. (1989). *Idem*, p.7.

individualmente escolhidas ⁹¹. Considera a docência como “uma profissão dividida” porque as oportunidades na carreira diferem de acordo com a idade dos alunos, a matéria de ensino, ou o tamanho e o tipo de escola ⁹² em que os professores trabalham.

A crítica de S.Acker, refere, em particular, o caso das mulheres professoras apontando, contudo, para uma certa evolução. Segundo esta autora, até recentemente, o trabalho sociológico sobre a carreira dos professores apenas abordava o género de forma simplista e estereotipada. Considerava-se que as mulheres professoras escolhiam prioritariamente a família em relação à carreira e isso era considerado falta de compromisso impedindo-as assim de reivindicar a plena profissionalização. Alguns consideravam, depreciativamente, as mulheres professoras como sendo naturalmente subordinadas e sujeitas a controle burocrático, assim como intuitivas e não intelectuais. Vários factores contribuíram para este ponto de vista, (...) uma vez que as mulheres se candidatavam menos para cargos de liderança do que os homens, que muitas mulheres queriam ter ou tinham filhos, e que as mulheres usualmente assumem a seu cargo as responsabilidades domésticas. Segundo Acker, o erro está em fechar a análise perante tais observações ⁹³, e o resultado é que muitas das questões sobre a carreira docente e experiência dos docentes ainda não foram respondidas, ou nem mesmo foram colocadas, porque o modelo dominante limitou o alcance da nossa imaginação colectiva ⁹⁴.

⁹¹ ACKER, S. (1989). *Idem*, p.8.

⁹² ACKER, S. (1989). *Idem*, p.9.

⁹³ ACKER, S. (1989). *Idem*, p.13.

⁹⁴ ACKER, S. (1989). *Idem*, p.18.

Também N. Noddings ⁹⁵ refere que as críticas dominantes sobre a profissionalização, assim como a educação em geral, deixam as estruturas intactas e ignoram a experiência das mulheres. Partem do princípio de que as pessoas entram nas profissões tendo em vista a subida na hierarquia e no poder⁹⁶. A autora sugere que, esta noção masculina e estereotipada sobre a vida profissional, que não tem em atenção a forma como as mulheres trabalham e como dividem os seus compromissos, esta crítica a uma profissão há muito ocupada pelas mulheres, é um convite à assimilação ou ao abandono ⁹⁷.

Contudo, Noddings, aponta um considerável número de investigações (Biklen, 1987; Boston Women Teachers' Group, 1983; Edson, 1988; Gilligan, 1982) que evidenciam como as mulheres professoras estão profundamente comprometidas com o seu trabalho e com os alunos. Concluem que as mulheres professoras não fazem uma nítida separação entre o seu trabalho como donas de casa e como professoras na medida em que aceitam a responsabilidade pelo crescimento dos outros e tiram grande satisfação nas suas funções educativas. A imagem que sobressai, da educadora profundamente envolvida, é diferente da imagem que fundamentava a desculpa para a ausência das mulheres de funções administrativas, embora esta imagem da professora descomprometida com o seu trabalho profissional ainda continue a causar conflitos.⁹⁸ A situação é, de facto, ambivalente, o que é compreensivo, porque, por um lado, as professoras querem ser reconhecidas como professoras efectivamente comprometidas (Biklen, 1987), mas, por outro lado, elas reconhecem que alguém tem que ter nesta sociedade o encargo do cuidado dos outros, "care giving". Sentem-se mal quando são pressionadas a abandonar esse encargo que elas acham ser fulcro central do seu

⁹⁵ NODDINGS, Nel (1990). "Feminist critiques in the professions". In *Review of Research in Education* (16). (C. B. Cadzen, ed.) New York: American Educational Research Association, pp. 393 - 424.

⁹⁶ NODDINGS, N. (1990). *Idem*, p.414.

⁹⁷ NODDINGS, N. (1990). *Idem*, p.415.

⁹⁸ NODDINGS, N. (1990). *Idem*, p.415.

trabalho, e receiam que, no novo movimento em direcção à profissionalização, os professores que se afastam do contacto com as crianças sejam mais recompensados como sendo ‘os mais profissionais’ ⁹⁹.

Para Noddings, ¹⁰⁰ do ponto de vista de uma análise feminista, existe um conflito entre dois modelos de profissionalismo associado a duas visões críticas que correspondem a diferentes gerações de feministas. Por um lado, a geração que defende a ideia de assimilação, de que as mulheres são como os homens, podem e devem estar igualmente representadas em todos os domínios como os homens. Neste caso, as professoras estão sujeitas à pressão que requer mais horas de trabalho no local de trabalho, mais anos de estudo, assertividade com vista a subir na hierarquia e um certo desligar do contacto directo com os alunos. Por outro lado, uma segunda geração de feministas, que considera urgente tanto para homens como para as mulheres uma nova valorização das actividades tradicionalmente designadas como ‘trabalho de mulher’, solicitam uma reflexão apreciadora destas qualidades, e querem transformação e não assimilação, pois entendem que dessa revalorização depende o bem estar de todos, homens, mulheres e crianças.

A identificação das gerações de feministas, que a autora atribui a Kristeva¹⁰¹, e que tanto se podem fazer corresponder a fases históricas como podem representar indivíduos ou grupos, inclui uma terceira geração, constituída pelas mulheres que procuram soluções para as questões que emergem de ambas as gerações anteriores ¹⁰². Nesta geração de feministas existe a preocupação de repensar a vida profissional analisando de forma crítica as questões levantadas

⁹⁹ NODDINGS, N. (1990). *Idem*, p.415.

¹⁰⁰ NODDINGS, N. (1990). *Idem*, p. 416.

¹⁰¹ KRISTEVA, J. (1982). Citada por N. Noddings (1990). *Idem*, p. 393.

¹⁰² KRISTEVA, J. (1982). *Idem*, p. 394.

pelas gerações anteriores e de repensar a vida profissional. Em qualquer caso, manifesta-se uma certa desconfiança em relação ao profissionalismo, tal como ocorre correntemente, e é detectada uma ambivalência em relação à participação da mulheres na vida profissional pelo facto da monopolização do controle por parte da classe dominante.¹⁰³

Apresentam-se, em seguida, algumas questões práticas que N. Noddings coloca e que se aproximam de questões já colocadas anteriormente sobre as mudanças estruturais em curso na sociedade. São questões a considerar sobre a profissão de professor, e cuja pertinência está ligada ao facto desta profissão ser escolhida por um grande número de mulheres: Como re-estruturar o ensino de tal forma que os professores que são pais possam combinar as duas tarefas mais efectivamente? Será possível criar algumas formas de 'guarda' de crianças junto das escolas? Será possível arranjar horários flexíveis para os pais, homens e mulheres que o queiram, para que possam estar mais tempo com os filhos sem perder oportunidades e estatuto profissional? Será possível providenciar mais tempo para os professores estarem com os seus alunos, desenvolver relações e partilhar decisões?¹⁰⁴

As várias críticas e, em particular, o esquema de identificação das gerações de feministas, contribuem para perspectivar a análise da vida quotidiana das professoras. Pretendendo-se utilizar uma visão de terceira geração, e, simultaneamente, criar condições para se inferir qual o tipo de presença das professoras, mulheres, nas escolas e em que medida elas podem ser motor de transformação.

¹⁰³ KRISTEVA, J. (1982). *Idem*, p. 394.

¹⁰⁴ NODDINGS, N. (1990). *Idem*, p. 415.

5. Fases de desenvolvimento pessoal, profissional e familiar

Na exploração dos tópicos significativos para o trabalho de investigação sobre a vida quotidiana das professoras encontra-se a problemática relacionada com as fases ou etapas da carreira docente assim como uma referência aos estádios do ciclo de vida familiar. Nesse sentido apresentam-se algumas considerações sobre estas áreas de estudos.

O estudo dos ciclos de desenvolvimento dos adultos que têm surgido com objectivos diversificados, como, por exemplo, a avaliação do desempenho ao nível das profissões ou a terapia ao nível familiar, apresentam várias vertentes, e conduzem a esquemas múltiplos de observação e análise. Por um lado, a nível psicológico, dirigem-se ao desenvolvimento pessoal e, por outro lado, a nível psico-social, referem as etapas numa carreira profissional ou os estádios do ciclo de vida familiar.

A ideia de que há um processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida iniciado em criança e que continua na idade adulta deixa antever não só a possibilidade de intervir e protagonizar mudanças, nomeadamente criando condições para um aumento de consciência e de auto-transformação dos adultos, mas permite igualmente um certo grau de compreensão dos comportamentos. Parte-se do princípio de que há passagens ao longo da vida mais ou menos predizíveis que correspondem a papeis, funções e actuações que se esperam dos indivíduos por corresponderem a expectativas impostas pela sociedade. Por exemplo, uma mulher ou um homem em determinada idade casam-se, têm filhos ou reformam-se, embora haja variações significativas com as épocas históricas e com as culturas. A multiplicidade de factores envolvidos no reconhecimento das etapas de vida são numerosos e podem ser de ordem biológica, psicológica ou

societal o que, embora não diminua a importância de tais esquemas, sugere a sua fragilidade numa leitura aplicada.¹⁰⁵

6. Fases na vida pessoal e na vida profissional

S.Oja¹⁰⁶ estabelece a relação entre os estudos sobre a idade, os estádios de desenvolvimento pessoal dos adultos, e o seu desenvolvimento ao longo da profissão docente. O desenvolvimento do adulto é determinado por expectativas culturais e sociais e por aspirações e valores pessoais¹⁰⁷. A autora indica duas formas de encarar o desenvolvimento dos adultos em geral, e na profissão docente em particular. A partir da idade, ou de questões e preocupações ligadas à carreira, ou focalizada na evolução dos comportamentos e sentimentos do adulto¹⁰⁸. Entre vários autores e investigadores que seguem uma ou outra corrente refere, no primeiro caso, “Levinson’s aged-related periods¹⁰⁹” e, no segundo grupo, refere “Jane Loevinger’s ego development stages¹¹⁰”.

Os teóricos da idade e ciclos de vida, focam acontecimentos previsíveis na vida como determinantes do crescimento pessoal, tais como, estabelecer ou manter papéis sociais e interpessoais, e referem transições e adaptações aos acontecimentos da vida. Estes definem maturidade como a adaptação bem sucedida às expectativas sociais.

¹⁰⁵ CARTER, Elizabeth A., McGOLDRICK, Monica (1980). “The Family Life Cycle and Family Therapy: An Overview. In *The Family Life Cycle*. New York: Gardner Press, pp. 1-19.

¹⁰⁶ OJA, Sharon Nodie (1989). “Teachers: ages and stages of adult development”. In *Perspectives on teacher professional development*. (Marie Louise Holly, e Caven McLoughlin, eds.) Lewes: The Falmer Press. pp. 119-154.

¹⁰⁷ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.122.

¹⁰⁸ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.119.

¹⁰⁹ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.120.

¹¹⁰ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.121.

Os teóricos dos estádios de desenvolvimento cognitivo, focam determinadas perspectivas cognitivas e emocionais que diferem com as fases de desenvolvimento. Por exemplo, os acontecimentos podem ou não provocar desenvolvimento cognitivo conforme o estágio de desenvolvimento pessoal. Estes descrevem transformações na forma como o adulto constrói e dá significado à experiência. Afirmam que a maturidade é um desenvolvimento em direcção a tipos de pensamento que são mais universais, à capacidade para lidar com relações cada vez mais abstractas, à capacidade de identificar mais claramente pressupostos psicológicos e culturais. Neste caso são os tipos de pensamento que dão forma às acções e provocam as necessidades, que fornecem critérios de julgamento válido, que acentuam o sentido de intervenção ou de controlo e clarificam o significado da direcção da vida ¹¹¹.

Ambas as perspectivas sobre o desenvolvimento do adulto podem contribuir para compreender o comportamento dos professores ¹¹². Por exemplo, as razões para os professores participarem em projectos estão, por um lado, relacionadas com a idade e o estágio na carreira em que se encontram, e, por outro lado, a forma como os professores participam, os seus objectivos, expectativas e intervenções, estão muitas vezes relacionados com a fase de desenvolvimento cognitivo ¹¹³. Embora, entre a idade e o período de vida exista uma relação próxima, a idade, por si só, não fornece informação suficiente para determinar, o estágio de desenvolvimento, o período de vida e a fase na carreira ¹¹⁴.

¹¹¹ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.122.

¹¹² OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.122.

¹¹³ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.123 e 125.

¹¹⁴ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.148.

Particularmente significativos para o trabalho sobre a vida quotidiana das professoras são os “ego development stages” de Jane Loevinger. Estes são constituídos por sete estádios sequenciais com três estádios de transição. O esquema descreve as fases de desenvolvimento num quadro de referência que estrutura o nosso mundo e em relação ao qual percebemos o mundo. Os vários estádios abarcam, simultaneamente, aspectos cognitivos, aspectos de avaliação moral/ ética, aspectos de nível conceptual e de comportamento interpessoal, no quadro das fases do ego. Oja reconhece, nos termos com que são definidos, que o desenvolvimento é uma sequência de passos num continuum de crescimento em diferenciação e complexidade, e que a essência do desenvolvimento está na luta para dominar, integrar e dar sentido à experiência pessoal ¹¹⁵.

Um esquema de compreensão, orientado directamente para a evolução ao longo da profissão, é apresentado por D. Riverin-Simard ¹¹⁶. O esquema apresenta as etapas específicas do desenvolvimento vocacional do adulto que são outras tantas passagens previsíveis, à priori, do seu vivido no trabalho, e que pode ser experienciado em diferentes idades ¹¹⁷. Das conclusões retivemos, em particular, o facto do adulto viver constantemente questionamentos que diferem ao longo das etapas, independentemente da avaliação positiva ou negativa da vida de trabalho. Estes questionamentos, “remises en question”, constituem, potencialmente, as principais motivações do adulto para prosseguir o seu desenvolvimento vocacional ao longo da vida e a aprender de uma forma contínua ¹¹⁸.

¹¹⁵ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.127.

¹¹⁶ RIVERIN-SIMARD, Danielle (1985). “Étapes de vie au travail et éducation des adultes”. *Éducation des Adultes*, Journal de Formation des Adultes et de l'E.A.O. (1989). Resumo da obra de D Riverin-Simard: *Étapes de Vie au Travail*. Montréal: St. Martin Éditeur. 2ème édition.

¹¹⁷ RIVERIN-SIMARD, D. (1985). *Idem*, p.4.

¹¹⁸ RIVERIN-SIMARD, D. (1985). *Idem*, p.8.

Tendo em vista o trabalho sobre a vida quotidiana das professoras há alguns aspectos particularmente significativos que retiro das conclusões de M. Hubermann ¹¹⁹ que importa apresentar aqui. Em primeira lugar, a definição de carreira docente não como uma série de acontecimentos, mas como um processo que contém pontos de vista sociológicos e psicológicos, processo este que, para alguns, parece linear, mas que para outros, supõe plataformas, regressões, revezes, declínios, descontinuidades ¹²⁰. Sublinha-se a definição de algumas sequências ao longo da carreira que sucintamente se enunciam: entrada na carreira, estabilização, fase de experimentação ou de diversificação, fase de questionamento, fase de serenidade, e distanciamento afectivo e desinvestimento. O facto de ter encontrado sequências tipo não admite, contudo, a sua adopção pura e simples para todos.

7. Influências exteriores à profissão na vida profissional

É significativo anotar algumas influências nas etapas de desenvolvimento pessoal ligadas ao mundo do trabalho citadas por Riverin-Simard como, por exemplo, o trabalho não remunerado, a educação de adultos institucionalizada, actividades associativas, ocupação de tempos livres, etc., o que acentua a necessidade de, ao tentar compreender a vida quotidiana das professoras, ter presente aspectos da vida não profissional, dadas as múltiplas e os numerosos tipos de influências¹²¹.

¹¹⁹ HUBERMANN, Michael (1989). "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision". *Review Française de Pédagogie* (86) Jan.-Março, p.5 - 16.

¹²⁰ HUBERMANN, M. (1989). *Idem*, p. 6.

¹²¹ HUBERMANN, M. (1989). *Idem*, p. 8.

P. Sikes ¹²², citando vários trabalhos afirma que é geral concluir que, as experiências, atitudes, percepções, expectativas, grau de satisfação, frustrações e preocupações, etc. do adulto profissional, diferem com as fases da vida e da carreira profissional. Embora isso aconteça com outros trabalhadores, o caso dos professores é único, pois eles, ao longo dos anos, relacionam-se com uma determinada geração da qual sucessivamente se afastam ¹²³. Apesar dos caminhos seguidos pelos professores diferirem entre si, diz que, o que eles relatam, sugere uma sequência de desenvolvimento pessoal comum em fases que aparecem associadas à avaliação, redefinição de interesses, compromissos e atitudes e que frequentemente resultam de respostas a acontecimentos e experiências não directamente ligados com a situação de trabalho ¹²⁴.

Algumas das considerações conclusivas de resultados da pesquisa de Hubermann chamam a atenção por se aproximarem do âmbito do trabalho que se prepara. Entre outras, é focada a necessidade de equilíbrio com a vida familiar sobretudo para as mulheres, particularmente no que diz respeito à disponibilidade para com os filhos ¹²⁵. Outra conclusão refere a possibilidade dos homens investirem mais activamente na carreira do que as mulheres: "Tous se passe comme si les hommes misaient davantage sur leur carrière que les femmes, lesquelles maintiennent d'autres investissements tout au long de leur carrière"¹²⁶, e ainda as possíveis consequências deste investimento na fase final da carreira sugerindo um desinvestimento afectivo. Conclui, também, que as mulheres parecem melhor encaixar as decepções e apresentar menos entusiasmo com os sucessos, mantendo um nível de investimento mais regular até ao fim da

¹²² SIKES, Patricia J (1985). "The life cycle of the teacher". In *Teachers' lives and careers*. (Stephen Ball & Ivor Goodson, eds.) Lewes: The Falmer Press. p. 27 - 60.

¹²³ SIKES, P. J (1985). *Idem*, p.28.

¹²⁴ SIKES, P. J (1985). *Idem*, p.29.

¹²⁵ HUBERMANN, M. (1989). *Idem*, p. 11.

¹²⁶ HUBERMANN, M. (1989). *Idem*, p.12.

carreira. Acontece o contrário com os homens, em particular nos níveis mais inferiores do ensino secundário.

No que diz respeito à carreira das professoras mulheres, Sikes, sugere que poderão existir desvios quanto ao padrão de carreira uma vez que usualmente as professoras têm afastamentos da carreira da ordem de, pelo menos, cinco anos para terem e cuidarem dos filhos. No caso da amostra estudada as mulheres não interromperam a carreira por períodos longos significativos o que deixa esta questão em hipótese.¹²⁷

Oja, apresenta também um modelo colocado por Judith Christensen, Peter Burke, Ralph Fessler and David Hagstrom (1983) que estabelece relação entre o crescimento do professor e o ambiente da escola. “The teachers career cycle model” utiliza os princípios da idade/ ciclos de vida do adulto do crescimento e desenvolvimento dos adultos, do ponto de vista da teoria dos sistemas sociais. Visualiza o ciclo da carreira dos professores como sendo influenciada e influenciando tanto o ambiente pessoal do professor como o ambiente organizacional da escola. É uma perspectiva dinâmica e flexível e não uma perspectiva estática de fases dependentes apenas da idade.¹²⁸

Outro aspecto a anotar, no estudo de Hubermann, é a possibilidade da influência da forma como as escolas são geridas.

“Schématiquement, une gestion de nature essentiellement
“administrative” finirait par produire des taux de “routine” ou de
“désenchantement” relativement élevés chez les corps enseignant et
ceci assez tôt dans la carrière. En revanche, un directeur qui gère

¹²⁷ SIKES, P. (1985). *Idem*, p. 27.

¹²⁸ OJA, S. N. (1989). *Idem*, p.125.

les carrières de son personnel enseignant, en restant sensible aux défis et aux écueils des différentes étapes auxquelles parviennent les enseignants, crée ainsi un lieu de travail professionnel dans lequel on paraît bien vieillir, un lieu dont on se désengage nettement moins au fur et à mesure des années”¹²⁹.

8. Ciclo de vida familiar

Para completar o quadro sobre os processos vulgarmente designados por ciclo de vida, é importante referir os ciclos de vida familiar frequentemente estudados com o objectivo de serem utilizados em terapia familiar, mas que é particularmente significativo aqui referir pois apontam para processos de transição emocional indubitavelmente presentes na vida das professoras, não sendo possível ignorar neste trabalho.

Adoptamos o conceito de família referido por Carter e Potter¹³⁰ que abrange pelo menos três gerações como constituindo o sistema emocional familiar. Assim a família nuclear, que hoje constitui um espaço habitacional, é um subsistema situado no interior de outro sistema através do qual toca o passado e o futuro. O sistema família assim definido tem pois vários níveis que são a família nuclear e a família alargada inseridas no sistema social, e está sujeito a duas ordens de condicionantes, uma ligada ao conjunto dos mitos ou temas herdados pela família e transportados, pelas gerações, e outra, que é devida às transições ao longo do ciclo de vida dos seus elementos¹³¹, não sendo de excluir influências exteriores capazes de provocar mudanças mais ou menos profundas como uma morte accidental, uma catástrofe ou uma guerra.

¹²⁹ HUBERMANN, M. (1989). *Idem*, p.15.

¹³⁰ CARTER, E. A. & McGOLDRICK M. (1980). *Idem*, pp.

¹³¹ CARTER, E. A. & McGOLDRICK M. (1980). *Idem*, p.9-10.

Os estádios do ciclo de vida familiar desenvolvidos por Carter e outros, caracterizam seis etapas que se desenrolam do seguinte modo: primeiro o jovem adulto independente, que aceita a separação dos pais; em seguida, a junção de famílias pelo casamento, em que o jovem casal se compromete com um novo sistema; depois, a família com crianças pequenas, o que corresponde à aceitação de novos membros no sistema familiar; segue-se, a família com adolescentes, do que resulta a necessidade de aumentar a flexibilidade das fronteiras para incluir a independência deles; mais tarde, o encaminhamento dos filhos, e a vivência da complexidade das entradas e saídas no sistema familiar; e, por fim, a aceitação da mudança de funções entre as gerações.

Algumas mudanças significativas na sociedade contemporânea têm introduzido mudanças no sistema familiar, como o grande número de separações e divórcios, ou um maior número de mães solteiras, que quebram o sistema familiar existente, e do que resulta a constituição de famílias monoparentais, ou a entrada em novas famílias já constituídas. Outras mudanças referem, por exemplo, a evolução do papel da mulher nas últimas décadas, o nascimento de menos filhos, a saída dos jovens da classe média de casa, mais cedo, mesmo antes de casar, e o aumento da longevidade. No entanto, a vida familiar continua a ser um espaço de segurança física e emocional, e tanto mais importante quanto mais acentuados são os problemas resultantes das modificações, a outros níveis, nas estruturas da sociedade.

9. O papel das mulheres na vida familiar

O papel da mulher mãe, na vida de família é relevante. I. Bertaux-Wiame apresenta uma reflexão que começa por chamar a atenção para a dicotomização da realidade social: de um lado, a esfera onde se produzem os bens, o lugar da

acumulação, de mudança, de combate, onde se faz História e, do outro lado, a esfera de 'reprodução', isto é, a repetição do existente, o lugar de conservação, de permanência cultural, privado de História. Os homens ocupam a primeira esfera enquanto as mulheres estão na segunda ¹³².

Para fazer uma reflexão sobre o papel das mulheres na família, a autora parte de uma redefinição de família como um lugar de produção social das existências e não apenas como um lugar de reprodução e de reconstituição das pessoas. Articula a relação entre as duas esferas, a da produção e a da reprodução, não em um sentido unívoco de domínio de uma esfera pela outra, mas como a articulação entre dois polos entre os quais existe uma dialéctica constante.

Esta relação dialéctica entre os dois polos aparece actualizada na família pela separação entre duas esferas de trabalho. O trabalho remunerado e o trabalho doméstico, situam-se em lugares diferentes para cada um dos membros do casal¹³³. Por outro lado, se o compromisso de uma família é a produção da existência familiar, através da trajectória social familiar (e não individual), as mães de família têm um papel fundamental. São as mulheres que, quotidianamente, põe em prática as aspirações familiares, e contribuem para a formação, construção e atribuição de significado à posição social de uma família.¹³⁴.

“Ces pratiques vécues individuellement dans le cadre privé de chaque famille, (...), répétées à des milliers d'exemplaires,

¹³² BERTAUX-WIAME, I (1983). *Idem*, p. 48.

¹³³ BERTAUX-WIAME, I (1983). *Idem*, p. 50.

¹³⁴ BERTAUX-WIAME, I (1983). *Idem*, p. 53.

sérialisées, elles finissent par s'accumuler à un niveau sociétal et peser ainsi sur le cours historique d'une formation sociale" ¹³⁵.

10. Conclusão

Como conclusão pode-se colocar a hipótese de que as mulheres, que também são professoras, tenham um papel moldado pelas características e pelo contexto socio-cultural da profissão, na construção e produção da vida familiar, e na determinação das estruturas familiares. Do mesmo modo se procura qual a influência da vida familiar das professoras, nas actividades, no envolvimento, e no significado atribuído por elas à vida profissional. Pretende-se observar e compreender o encontro entre a vida profissional e a vida familiar.

¹³⁵ BERTAUX-WIAME, I (1983). *Idem*, p. 53.

Capítulo 2: Vida Quotidiana e Vida de Mulher

1. Introdução

O tema da vida quotidiana já foi anteriormente abordado com o objectivo de estabelecer a problemática e de justificar um estudo no âmbito da vida quotidiana. Neste capítulo, pretende-se precisar o conteúdo do conceito de vida quotidiana, os seus espaços e tempos. Pretende-se também identificar o sujeito de estudo, a mulher professora.

2. Os espaços e os tempos da vida quotidiana

Os espaços e os tempos em que o indivíduo intervém, são principalmente espaços e tempos de relação. Eles são o seu referencial quotidiano, e embora difíceis de delimitar, constituem o quadro para o estudo sobre a vida quotidiana das professoras. Para G. Balandier, os espaços onde decorre a vida quotidiana são, por um lado, os espaços mais privados, os espaços para si mesmo de inserção mais intensa e adesão mais voluntária; e, por outro lado, os espaços mais abertos, de maior coacção, os lugares públicos. Constitui-se, assim, um centro e uma periferia do quotidiano. O sujeito individual situa-se de forma diferente nestes espaços diferentes aos quais correspondem também tempos diferentes ¹³⁶.

O centro, que corresponde ao domínio do privado, é definido por Balandier como:

¹³⁶ BALANDIER, Georges (1983). "Essai d'Identification du Quotidien". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV. Paris: Presses Universitaires de France, p. 9.

“le lieu des relations de forte intensité, quotidiennement vécues ou de grande fréquence, à caractère privé et électif prédominant. Ce sont celles établies durablement avec les “proches”: par le lien familial, le voisinage, l’amitié, l’affiliation, la camaraderie. Elles sont évidemment personnelles, directes, en interaction régulière; par nature, elles sont peu ouvertes ou fermées.”¹³⁷

É nos limites deste espaço social restrito, que é também um espaço de relações, o espaço da família ou do grupo exclusivo, que se actualiza a sexualidade e a afectividade, se mantém o sentimento de segurança ou da sua perda e se desenvolve a história dos indivíduos, das famílias, dos grupos, concretizada numa memória e numa tradição, e onde o indivíduo se pode permitir exercer um certo controle sobre o tempo ¹³⁸.

A introdução de alguns aspectos da dinâmica do quotidiano contribui para melhor identificar o objecto de estudo. Para Balandier, o quotidiano não é apenas a repetição ou o accidental, é também espaço de inovação, de criação a começar pela “bricolage” pelo exercício do imaginário. É no quotidiano que se manifestam as formas de dissidência (marginalização, radicalismo), de alternativa criadora ou de resistência, de debate e confronto com a sociedade global (ou da resistência aos totalitarismos e outras formas de poder)¹³⁹.

Só a atenção a todos os aspectos mencionados, mesmo na hipótese de nenhum deles se manifestar, poderá permitir uma análise da vida quotidiana das

¹³⁷ BALANDIER, G. (1983). *Idem*, p.9.

¹³⁸ BALANDIER, G. (1983). *Idem*, p.9 e 10.

¹³⁹ BALANDIER, G. (1983). *Idem*, p.11 e 12.

professoras que, contudo, será certamente incompleta, dada a complexidade de todos os factores envolvidos. Os riscos de imprecisão, segundo Balandier, são da mesma natureza dos riscos da antropologia, resultam da necessidade de estabelecer cortes no concreto da vida quotidiana, dos numerosos detalhes da vida quotidiana, e da necessidade de os seleccionar e de hierarquizar ¹⁴⁰.

3. A centração sobre o sujeito individual

As duas características da sociologia do quotidiano são, segundo Balandier: a centração sobre o sujeito individual, as suas relações próximas e regulares e o estudo das práticas e representações por meio das quais o sujeito dispõe e negoceia quotidianamente a sua relação à sociedade, à cultura e ao acontecimento¹⁴¹. Também para C. D'Epinay o objecto de estudo da vida quotidiana está centrado sobre o “indivíduo” e as suas actividades sociais, não o indivíduo como entidade ontológica, mas como uma unidade bio-psico-socio-cultural¹⁴².

4. Conceito de pessoa

Neste trabalho, porque está centrado no indivíduo, é importante a operacionalização do conceito de pessoa para o que se recorre ao modelo teórico de desenvolvimento do sistema de pessoa de Lerbet¹⁴³ que evidencia o carácter sistémico e complexo da pessoa humana e a dinâmica das inter-relações da pessoa com o meio ambiente. Pretende-se destacar a ideia de processo, de auto-

¹⁴⁰ BALANDIER, G. (1983). *Idem*, p. 8.

¹⁴¹ BALANDIER, G. (1983). *Idem*, p. 6.

¹⁴² D'EPINAY, C. L. (1983). *Idem*, p. 21

¹⁴³ LERBET, George (1981). *Une nouvelle voie personnaliste: le système personne*. France: Éditions Universitaires.

organização e sobretudo de devir constante, da autofinalização como características essenciais da pessoa.

Lerbet destaca no seu esquema de pessoa, o ego, o mundo pessoal (em francês *milieu* e em inglês *own world*), e o conjunto de processos que conduzem à organização do mundo pessoal e ao desenvolvimento do ego: os processos de interiorização (alargamento desse mundo pessoal) e exteriorização (que permitem a entrada do meio ambiente no mundo pessoal), o que corresponde ao desenvolvimento de uma zona de interface, de trocas com o meio ambiente em constante evolução. Refere a simultaneidade desses processos com os processos de descentração (alargamento, já não do mundo pessoal, mas do ego) e de centração (afirmação de si mesmo)¹⁴⁴.

Na sequência do conceito de pessoa apresentado e, uma vez que a pessoa, o sujeito com quem se pretende trabalhar é a mulher professora, resultado da decisão de fazer um estudo centrado na professora, no feminino, é pertinente estender esta reflexão à identidade da mulher. A compreensão dessa identidade interage com diversos factores alguns são de ordem psicológica, outros de ordem sociológica.

5. Sentimento de culpa

Atitudes e comportamentos, como os que foram expressos, resultado de um estudo feito com mulheres americanas por Belenky e outras, apontam que as mulheres, em geral, face ao saber, evitam a expressão pública, as palavras e

¹⁴⁴ GALVANI, Pascal (1991). "Autoformation et fonction de formateur, des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les ateliers pédagogiques personnalisés". *Chronique Sociale*. p.27.

valorizam a acção e a observação. Preferem ouvir a falar, partem da experiência pessoal, do saber intuitivo, pessoal, aquele que sai do interior de si mesmo ¹⁴⁵.

Afirmam que as mulheres precisam de vencer o sentimento de culpa em relação ao saber e de serem confirmadas pela comunidade ¹⁴⁶, “elas precisam de saber acima de tudo que são capazes de pensamento inteligente” ¹⁴⁷. Tradicionalmente, a sociedade ensinou as mulheres a acomodarem-se às estruturas e, talvez por isso, elas sentem necessidade de apoio. Mas sobretudo, o que elas mais precisam é que as ajudem a serem livres, embora, pela mesma razão, as mulheres precisem de um forte apoio para avançarem em direcção à liberdade ¹⁴⁸.

Mosconi ¹⁴⁹ desenvolve, a partir de fundamentos bio-psicológicos e elementos socio-culturais ¹⁵⁰, um esquema de compreensão daquilo a que chama uma atitude de ‘renúncia’. Afirma que essa atitude ainda se encontra presente em muitas mulheres e se transmite de geração em geração como um adquirido inconsciente, através da tradição oral, de mitos, das religiões, da linguagem, da tecnologia, da economia ¹⁵¹. O sentimento exprime-se numa renúncia ao saber, sendo que, conforme ela refere, é “um acto de alma que se desinteressa dos seus próprios interesses” ¹⁵². Ao aprofundar a compreensão dessa atitude diz que para

¹⁴⁵ BELENKY, Mary Field, CLINCHY, Blythe McVicker, GOLDBERGER, Nancy Rule, TARULE, Vill Mattuck. (1986). *Women's ways of knowing, The development of self, voice and mind*. United States of America: Basic Books. p.201 e 203.

¹⁴⁶ BELENKY, M. F. et al. (1986). *Idem*, p.194.

¹⁴⁷ BELENKY, M. F. et al. (1986). *Idem*, p.193.

¹⁴⁸ BELENKY, M. F. et al. (1986). *Idem*, p. 213.

¹⁴⁹ MOSCONI, Nicole (1989). “Spécificité du rapport au savoir des femmes”. In *Savoir et rapport au savoir*, (J. Belerot, et al., org.). France: Éditions Universitaires.

¹⁵⁰ MOSCONI, N. (1989). *Idem*, p. 87.

¹⁵¹ MOSCONI, N. (1989). *Idem*, p. 101.

¹⁵² MOSCONI, N. (1989). *Idem*, p. 86.

o homem o saber é interdito porque é propriedade dos pais, dos mais velhos. Em relação à mulher, existe um segundo interdito, ligado ao sexo e, portanto, é um duplo interdito. O sentimento de 'renúncia' resulta da ameaça de perda de identidade pela infracção aos modelos transmitidos e que a mulher interiorizou.

¹⁵³ N. Mosconi não deixa de ressaltar que este interdito psicológico não é sentido por todas as mulheres dependendo dos contextos e histórias de vida individuais

¹⁵⁴

6. Novos modelos de ser mulher

Novos modelos de ser mulher estão presentes nos nossos dias, conforme diz M Chaponnière, que, ao apontar para as importantes mudanças em relação às mulheres nestes últimos tempos, na escola, no trabalho, na participação política, no estatuto de reprodução ligado à vida sexual, apresenta a consequente redefinição do papel dos sexos ¹⁵⁵. Segundo ela, a imagem de mulher que se desenha é um mulher economicamente independente, livre de escolher um destino maternal ou não, capaz de acumular papéis sociais simultaneamente, como o de mãe, o de esposa sexualmente realizada, e o de cidadã activamente participante na vida da comunidade ¹⁵⁶. Mas, M. Chaponnière, não deixa de fazer notar que esta nova imagem é apenas uma representação social, e que está em clara contradição com o que as mulheres realmente vivem, fazem ou escolhem. Esta contradição presente, necessita de uma reflexão por parte de cada mulher ao longo de toda a vida ¹⁵⁷, afim de que uma mudança real tenha lugar.

¹⁵³ MOSCONI, N. (1989). *Idem*, p. 111.

¹⁵⁴ MOSCONI, N. (1989). *Idem*, p. 111.

¹⁵⁵ CHAPONNIÈRE, Martine (1988). *La formation des femmes, perspectives actuelles*. Genève: Le concept moderne éditions. p.10.

¹⁵⁶ CHAPONNIÈRE, M. (1988). *Idem*, p. 11.

¹⁵⁷ CHAPONNIÈRE, M. (1988). *Idem*, p. 11.

M. Chaponnière indica três fases, na mudança em curso, que sinteticamente se enunciam: a primeira fase, que ela designa por socialização, refere a tomada de consciência da representação simbólica e social da mulher, pela desestruturação de imagens ligadas a condicionantes socio-culturais. A segunda fase, a individuação, consiste na reconstrução de uma identidade individual e social, e no desenho de uma nova representação de mulher. A última fase, a que chama de integração, corresponde ao acesso à vida política, económica e social do lugar onde se vive, enquanto mulheres conscientes das suas potencialidades inovadoras¹⁵⁸.

7. Uma nova consciência de ser mulher

Surge pois, a hipótese de uma nova consciência de ser mulher, que conduz a novos valores e a uma nova cultura, já anteriormente referida. Segundo R. de Oliveira, hoje, as mulheres falam em valores femininos, em cultura feminina, própria, diferente, e que seja fundamento para uma nova paridade/igualdade com os homens ¹⁵⁹. O desafio de compreenderem o que estão a viver tem vindo a forçar o pensamento, sem preconceitos, da sua realidade que é feita de corpo, de psiquismo (desejos) e de papeis sociais¹⁶⁰. A subordinação do mundo feminino ao mundo masculino, ainda é sentida, e é, por um lado, objecto de reivindicação, de lutas pela igualdade oportunidades e de direitos, e, por outro lado, convida à afirmação da diferença como um direito.

¹⁵⁸ CHAPONNIÈRE, M. (1988). *Idem*, p. 12 a 14.

¹⁵⁹ OLIVEIRA, R. de (1989). *Le féminin ambigu*. Genève: Le concept moderne éditions, p.103.

¹⁶⁰ OLIVEIRA, R. de (1989). *Idem*, p. 96.

Para R. Oliveira, as mulheres são diferentes dos homens porque no centro da sua existência estão outros valores, como o ênfase no relacionamento interpessoal, a atenção e o cuidado com o outro, a protecção da vida, a valorização da intimidade e do afecto, a gratuidade das relações ¹⁶¹. Estes valores marcam o feminino, enquanto o masculino está marcado pela agressividade, a competitividade, a autocentração, a eficiência. Note-se que a utilização dos termos de feminino e masculino em vez de mulher e homem não é indiferente, pretende-se tornar presente a tese de que, em cada pessoa individualmente, coexistem ambas as tendências, embora nas mulheres, no seu conjunto, se presume que predominam os valores femininos. Para esta autora, a revalorização da diferença vem não só redefinir a luta pela igualdade, como abrir um novo campo argumentativo a propósito da forma presente e futura da convivência entre os sexos, e, como consequência ter impacto no perfil da sociedade ¹⁶².

O desenvolvimento desta nova consciência aponta para potencialidades presentes nas mulheres como formadoras. Como exemplo, aponta-se o que Belenky e outras, protagonizam como sendo o formador desejado, o professor-parteira, “midwife-teacher”. Nas entrevistas realizadas durante o estudo por elas efectuado, muitas mulheres exprimiram a crença de que possuíam um saber latente, e de que, o tipo de formador mais desejado era aquele que as ajudasse a exprimir, a dar à luz, esse saber latente ¹⁶³. O ‘professor-parteira’ é aquele que assiste ao nascimento do saber, que as estimula a expôr as suas próprias ideias, e a explicitar e elaborar os seus conhecimentos permitindo-lhes que falem pelas suas próprias vozes. Esta imagem permite avançar no sentido de um ensino baseado não no autoritarismo, mas na cooperação, na colaboração, no respeito pelo tempo pessoal, pelos ritmos individuais, pelas formas próprias de expressão,

¹⁶¹ OLIVEIRA, R. de (1989). *Idem*, p. 103.

¹⁶² OLIVEIRA, R. de (1989). *Idem*, p. 111.

¹⁶³ OLIVEIRA, R. de (1989). *Idem*, p. 217.

e que tenha como ponto de partida os problemas concretos. É uma imagem que aponta para as capacidades das mulheres como formadoras.

8. Conclusão

Estes apontamentos sobre a identidade das mulheres, que evidenciam um processo de transformação ao nível da consciência das próprias mulheres, e das imagens e representações sociais da mulher, pretendem contribuir para tornar presentes algumas dimensões para a compreensão do sentido que cada mulher atribui à vida quotidiana e preparar uma leitura da vida quotidiana das professoras.

A perspectiva em que se situa o trabalho é a de realizar um estudo da pessoa, a mulher professora na sua vida quotidiana. A vida quotidiana inclui o dia a dia, os espaços e os tempos em que ela intervém, desde os mais privados e familiares que constituem um centro, aos tempos profissionais e públicos que se situam na periferia do quotidiano. A vida quotidiana abarca todo o acontecimento, desde a rotina ao acontecimento mais inesperado e imprevisível.

..

Capítulo 3: A Ocupação do Tempo e as Temporalidades

1. Introdução

Este capítulo pretende abordar os conceitos de tempo, de temporalidade e de “ocupação do tempo”, assim como, apresentar alguns indicadores susceptíveis de apoiar a procura do significado atribuído ao tempo.

2. Noção e experiência do tempo

A noção de tempo parece ser difícil de explicitar. Já S. Agostinho, dizia do tempo: “Quand personne ne me le demande, je le sait, dès qu’il s’agit de l’expliquer, je ne le sait plus”¹⁶⁴, e hoje, continua a ser um conceito difícil, conforme dizia Mialaret num colóquio recente, referindo-se ao tempo:

“D’une façon générale, ‘chacun sait à quel aspect de son expérience répond le mot *temps*’, mais aucune définition de la notion correspondante n’a reçu, jusqu’ici, ni chez les savants, ni chez les philosophes, une approbation unanime’ (article TEMPS, Encyclopédia Universalis).”¹⁶⁵.

De facto, para o tempo, não há unidades de medida da mesma espécie, como acontece para o espaço e para outras grandeza, que facilitem a sua compreensão. São os acontecimentos sucessivos, ou os movimentos, que servem

¹⁶⁴ MIALARET, Gaston. (1992). “Le temps dans ses relations avec la vie scolaire”. In *Le temps en éducation et en formation*. Actes du Colloque de L’Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (L’A.F.I.R.S.E.), Lyon, Mai, 1992., p. 21.

¹⁶⁵ MIALARET, G. (1992). *Idem*, p.20.

de referência. Assim, por exemplo, o movimento aparente do Sol em torno da Terra define o dia, e o movimento da Terra em torno do Sol define o ano. Para uma maior precisão e universalização da medida, define-se uma unidade, que pretende abarcar o tempo infinitamente grande e o infinitamente pequeno, a partir do período de uma determinada radiação. E, é um instrumento mecânico capaz de reproduzir um movimento periódico, o relógio, que constitui um referencial mecânico a marcar o tempo universal. Com ele, muitas vezes, se confunde o próprio tempo ¹⁶⁶. A referência do tempo pode também ser dada por acontecimentos sociais historicamente significativos, que permitem datar outros acontecimentos simultâneos, anteriores, ou posteriores.

A experiência do tempo é comum a todos e, embora difícil de explicitar, é essa experiência que permite adquirir uma noção de tempo. Esta noção, desenvolve-se desde criança, e evolui com a idade, a saúde, as condições socio-económicas, o ambiente a que pertencemos, e muitos outros factores. Pode-se, pois, prever que existam muitas noções de tempo. Além desta pluralidade de noções conforme os indivíduos, a noção de tempo tem evoluído ao longo das épocas pelo que, a atitude face ao tempo não é hoje como foi antes. Segundo Elchaldus, a noção que hoje temos de tempo é resultado de uma série de processos interdependentes que permitiram chegar a uma certa qualidade de abstracção do tempo ¹⁶⁷. Esta qualidade permite que, hoje, o tempo seja um código de comunicação e um meio utilizado para organizar a vida social.

Para explicitar a experiência do tempo recorre-se a alguns elementos, como os conceitos de simultaneidade, de sucessão e de duração, assim como os conceitos de presente, passado e futuro ¹⁶⁸. Estudos recentes de psicologia

¹⁶⁶ D'EPINAY, C. L. (1983). *Idem*, p. 28.

¹⁶⁷ ELCHALDUS, M. e GLORIEUX, I. (1988). *Idem*, p. 98.

¹⁶⁸ ELCHALDUS, M. e GLORIEUX, I. (1988). *Idem*, p. 21.

conduzem a distinguir vários níveis de experiência interior do tempo: o nível dos ritmos biológicos e reflexos condicionados; o nível do 'presente psíquico' em que as noções de duração, sucessão e simultaneidade são experimentadas; e o nível da reflexão, que redobra a experiência do presente, pela representação do passado e do futuro, acompanhada da estimativa relativa e quantitativa desses tempos ¹⁶⁹.

Desde sempre, a sequência, a simultaneidade e a duração dos fenómenos, e dos acontecimentos, conduziram a uma quantificação do tempo. Essa quantificação foi, desde logo, acompanhada de uma atribuição de significado, a começar pelos significados mágico-religiosos. Hoje, desenvolve-se, por processos diferentes, uma nova atribuição de significado ao tempo, e, sobretudo, reconhece-se a multiplicidade dos tempos, quer dos indivíduos, quer da sociedade.

A comunicação da experiência do tempo, é feita, ou com base no referencial universal, o relógio, ou, então, baseia-se na relação a acontecimentos. Neste caso, é resultado de uma estimativa, é imprecisa, e recorre à utilização de conjunções e advérbios de tempo. Apesar de imprecisa, a estimativa da duração, é muito utilizada. Tem em conta o conjunto dos acontecimentos que se desenrolam durante a duração a que se refere. Como a percepção das mudanças e sua memorização são actos cognitivos que dependem da intensidade dos estímulos e do interesse do sujeito ¹⁷⁰, pode-se afirmar que o tempo é relativo: "Le temps est relatif. On sait que "plus une activité est morcelée, plus elle paraît

¹⁶⁹ ELCHALDUS, M. e GLORIEUX, I (1988). *Idem*, p. 24.

¹⁷⁰ FRAISSE, Paul (1977). "Des différents modes d'adaptation au temps". In *Du temps biologique au temps psychologique* (P. Fraisse et al., org.). Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Poitiers. Paris: Presses Universitaires de France. p. 13 e 14.

durer longtemps” et que plus une activité est intéressante et plus elle paraît brève”¹⁷¹

3. Ritmos sociais e ritmos temporais

Os ritmos temporais, marcados, em parte, pelos calendários estão relacionados com os ritmos cósmicos. Assim: o dia, que constitui a célula mínima do calendário e corresponde ao dia natural, marcado pela alternância da luz e das trevas, dividido em 24 horas, e a semana, constituída pelos sete dias dos hebreus, que hoje marcam a alternância do trabalho e do repouso. Para os cristãos, o repouso e celebração dominical e, para os muçulmanos, a sexta-feira de oração. O ano, dividido em doze meses, marcado pelo ciclo das quatro estações, com os equinócios e os solstícios de três em três meses. Estes ritmos estão ligados à sociedade, ainda hoje, apesar de um maior afastamento da natureza.

O ritmo temporal social é referido por Gurvitch. Aponta, não só para aspectos cíclicos, de periodicidade, com momentos fortes e momentos fracos, como para aspectos de descontinuidade: “Le rythme est une accentuation des durées et des intervalles, un équilibre recherché entre la continuité et la discontinuité dans le temps.”¹⁷². Exemplos de acontecimentos que marcam os ritmos sociais, são: os fins de semana, os feriados, as férias, o dia de receber o ordenado, ou então, os aniversários, as festas e as feiras, com características sociais, culturais, económicas ou religiosas.

¹⁷¹ FRAISSE, P. (1979). Citado por L- Marmoz (1992). In *Le temps en éducation et en formation Actes du Colloque de L'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, (L'A.F.I.R.S.E.), Lyon, Mai, 1992., p.69.

¹⁷² GURVITCH, G. (1963). Citado por D. Mercure (1979). “L'étude des temporalités sociales. Quelques orientations.” *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Vol.LXVII France: PUF. p. 268.

Hoje, a rapidez com que se sucedem acontecimentos diferentes, a rapidez das mudanças, é cada vez maior, e traduz-se por uma renovação também acelerada das relações com os seres, as coisas, os lugares, as instituições ¹⁷³. De facto, o ritmo acelerado das inovações técnicas e das mudanças económicas, condiciona, igualmente, o ritmo acelerado das nossas relações com o quadro de vida ¹⁷⁴.

As descontinuidades são, também, os “entre-tempos” e os “contra-tempos” que, segundo G.Pineau, permitem a criação duma temporalidade própria: “c’est l’occupation de cet ‘entre’ qui permettra la création d’une temporalité propre, d’une histoire personnelle”¹⁷⁵. A análise dos ritmos temporais pode ser um suporte para a compreensão do significado da vida e para a caracterização de temporalidades próprias dos grupos e dos indivíduos.

4. Multiplicidade dos tempos sociais e pessoais

A referência à multiplicidade dos tempos sociais tem duas vertentes. Por um lado, a multiplicidade de experiências colectivas dos vários grupos socio-económicos e socio-profissionais, correspondem a vários comportamentos e atitudes face ao tempo, e a outras tantas temporalidades próprias. As diferenças manifestam-se nas maneiras de organizar e dominar o tempo, nas expectativas e projectos ¹⁷⁶. Para Provonost, as sociedades distinguem-se pela sua própria

¹⁷³ TOFFLER, A. (1971). Citado por D. Mercure (1979). *Idem*, p. 269.

¹⁷⁴ TOFFLER, A. (1971). *Idem*, p. 272.

¹⁷⁵ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 26.

¹⁷⁶ MERCURE, Daniel (1979). “L’étude des temporalités sociales. Quelques orientations”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXVII, Paris: Presses Universitaires de France, p. 267.

cultura do tempo ¹⁷⁷, por exemplo, o tempo da sociedade ocidental em relação ao tempo da sociedade oriental.

Por outro lado, cada grupo social compõe a sua vida de um multiplicidade tempos diferentes que deve ajustar continuamente ¹⁷⁸. Para o mesmo grupo social, ou até para a mesma pessoa, há a considerar a multiplicidade de tempos reais, ligada à diversidade das experiências vividas: tempo de trabalho, tempo escolar, tempo familiar, tempo religioso, tempo livre, ... , constituindo uma pluralidade de quadros temporais, com significações e conteúdos diferentes, senão contraditórios, ou em conflito ¹⁷⁹. Para Provonost, as representações e aspirações em relação ao tempo estão a mudar:

“... ce ne sont pas les conceptions et les valeurs du travail comme telles, mais la représentation des rapports souhaités entre le temps de travail et les autres temps de la vie. (...) l’aspiration à des horaires plus souples est indéniable. Pour certains, il s’agit de mieux articuler les obligations familiales et le travail; pour d’autres, de pouvoir aménager leur temps libre.”¹⁸⁰

A abordagem da pluralidade dos tempos experimentados pelo indivíduo exige uma aproximação personalizada. Para Ardoino é a abordagem clínica, a “démarche clinique”, na medida em que, esta abordagem, aceita tomar em consideração uma perspectiva de mediação, assim como aspectos contraditórios da realidade:

¹⁷⁷ PROVONOST, Gilles (1986). “Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique.” In *Temps et sociétés Perspectives Sociologiques et historiques. Revue Internationale des Sciences Sociales*. Vol 38-1.107 Unesco. Éditions Érès. p.10.

¹⁷⁸ MERCURE, D. (1979). *Idem*, p. 267.

¹⁷⁹ PROVONOST, G. (1986). *Idem*, p. 10

¹⁸⁰ PROVONOST, G. (1988). “Représentations et aspirations à l’égard du temps de travail”. In *Les temps sociaux* (D. Mercure & A. Wallemack). Bruxelles: De Boeck, p.159.

“Il s’agit, notamment, de mettre en relation, de faire co-exister, justement pour ne plus se contenter de les confondre ou de les nier (ce qui revient pratiquement au même), des temps très différents les uns des autres que rien, autrement, ne permettrait plus de rapprocher; le temps du passé, celui de mythes fondateurs, celui de l’inconscient, celui du rêve, celui du présent, celui de la durée vécue, celui de l’organisation, celui de l’institution, celui du devenir, celui du projet et de l’utopie, celui de l’illusion et de la fiction, etc. En ce sens, une part essentielle de la démarche éducative reste bien clinique, qu’il s’agisse du travail du praticien ou de l’intelligibilité que le théoricien tentera ensuite d’en donner, et la formation continuée et initiale des enseignants et des administrateurs scolaires gagnerait, sans doute, à tenir davantage compte.”¹⁸¹.

5. Noção de temporalidade e a temporalidade das mulheres

No esquema mais geral, que apresenta a multiplicidade dos tempos, enquadra-se a tese da especificidade das temporalidades sociais das mulheres, assunto estudado por D. Mercure que parte da noção de temporalidade vivida. Para esta autora, as temporalidades vividas pelas mulheres são, o resultado da relação entre as representações do tempo e os modos de actividade no tempo, neste caso, o tempo das mulheres: “... les rapports multiples et complexes qui

¹⁸¹ ARDOINO, Jacques. (1992). “Le temps dénié dans (et par) l’école”. In *Le temps en éducation et en formation. Actes du Colloque de L’Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (L’A.F.I.R.S.E.)*, Lyon, Mai, 1992., p. 130.

unissent ses représentations du temps à l'ensemble des modes d'activité dans le temps”¹⁸².

Segundo Mercure, estudos feitos sobre as trajetórias de vida de mulheres salarizadas, mostram uma forte interdependência entre o desenrolar da actividade profissional e o da vida familiar. Toda a organização do tempo e do espaço das mulheres, evidencia a forte articulação entre a actividade profissional e o trabalho doméstico¹⁸³. Sublinha que se detecta uma certa dificuldade da parte das mulheres em separar as duas esferas e, uma relação de interpenetração, que se traduz na definição duma esfera em relação à outra, o que complexifica as relações que as mulheres têm ao tempo¹⁸⁴. Por exemplo, a separação entre trabalho doméstico, tempo de descanso (loisirs), e tempo pessoal, é difícil de distinguir na experiência quotidiana das mulheres, de tal modo estas actividades estão interligadas¹⁸⁵.

A experiência de vida das mulheres, reflecte-se nas suas representações sobre o tempo, e conduz à definição de uma temporalidade própria para as mulheres, embora, seja de salientar que, estudos feitos ou mencionados por D. Mercure, concluem pela dificuldade de definir essa temporalidade :

“elle est peut-être plus un processus qu'un état; un processus par lequel une temporalité est en quête d'elle même,

¹⁸² MERCURE, D. (1988). “L'étude des temporalités sociales chez les femmes. Une remise en question des catégories usuelles d'analyse.” In *Les temps sociaux* (D. Mercure & A. Wallemack, eds.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael. p. 217.

¹⁸³ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 219.

¹⁸⁴ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 220.

¹⁸⁵ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 220.

c'est a dire à la recherche de son espace-temps et de sa reconnaissance." ¹⁸⁶

Reconhece-se o carácter específico e a grande complexidade das formas de gestão do tempo em grande número de mulheres ¹⁸⁷. Talvez, por hipótese, essa complexidade resulte do facto de as mulheres construirem as suas categorias de tempo com referência a um universo que não corresponde ao seu próprio universo vivido, e que é a temporalidade dominante ¹⁸⁸.

Essa temporalidade dominante, nas nossas sociedades industriais, é baseada num tipo de tempo linear e cumulativo, fundado sobre um futuro a conquistar, e que está na base das instâncias económicas, da vida profissional e da carreira. Enquanto as trajectórias das mulheres estão ligadas a um futuro familiar com características cíclicas ¹⁸⁹. É de indicar, a propósito, a temporalidade referida por Bertaux-Wiaume como sendo a temporalidade própria das mulheres, que quotidianamente põe em prática as aspirações familiares e que têm, igualmente, um papel na formação dos meios sociais:

“sa temporalité ne serait ni celle du ‘temps présent’, cyclique, de la vie quotidienne, ni celle d’un ‘futur antérieur’, linéaire et projeté, mais les deux imbriqués; une temporalité dont le présent se conjuguerait au futur sans pour autant s’effacer, et dont le mouvement en spirale trouverait sa source dans le jeu de la

¹⁸⁶ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 226.

¹⁸⁷ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 225.

¹⁸⁸ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 223.

¹⁸⁹ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 223.

confrontation entre praxis familiale et déterminations structurelles.”¹⁹⁰.

Na literatura feminina, I. Allegro, descobre um tempo próprio das mulheres, como já vimos anteriormente, um tempo que é “quase sempre circular e cíclico, em harmonia com o próprio ritmo biológico e com o ritmo do universo, nas suas órbitas de rotação, nas estações do ano, nas gerações humanas.” (...), um percurso circular, que as tarefas do dia a dia e os caminhos da memória vão traçando através da casa e através dos anos.”¹⁹¹. Ou então, é um tempo espiralado, “nas personagens femininas, voltadas para o futuro, tentando sonhar e criar algo de novo ...”¹⁹², sendo que, para essas personagens femininas, definidas por autores mulheres, “o tempo presente é o grande tempo que contém o passado e o futuro, a memória e o sonho que dilatam o agora.”¹⁹³.

6. Algumas características da temporalidade

Balandier estabelece três características dominantes da temporalidade¹⁹⁴ e que são três aspectos que contribuem, igualmente, para caracterizar a vida quotidiana . São eles: “la répétition contre l'événement”, “la rupture contre la répétition” e “le quotidien contre le temps”. O primeiro aspecto aponta para as regularidades, os ciclos, as actividades repetidas e reproduzidas dia a dia ou as repetidas periodicamente, como ocupações de tempos livres, que contribuem para o ritmo semanal ou anual. Este tempo de repetição é securizante, protege

¹⁹⁰ BERTAUX-WIAME, I (1983). *Idem*, p. 53.

¹⁹¹ MAGALHÃES, I de (1987). *O Tempo das Mulheres. A Dimensão Temporal na Escrita Feminina Contemporânea*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 504.

¹⁹² MAGALHÃES, I de (1987). *Idem*, p. 511.

¹⁹³ MAGALHÃES, I de (1989). “A criação literária das mulheres portuguesas. Memória e identidade cultural”. *Actas do Seminário: As mulheres, a identidade cultural e a defesa nacional*, 5, 6 e 7 de Abril. *Cadernos Condição Feminina* (29), p.114, 115.

contra o aleatório. O segundo aspecto diz respeito à ruptura que contribui para reavivar a monotonia repetitiva. São a festa cuja função é dar lugar ao tempo não previsto, ao excesso, à transgressão ou ao imaginário; são as férias, com a mudança de lugar, de ritmo, mudança nas relações interpessoais, na maneira de consumir; são a viagem que introduzem quotidianidades diferentes. O terceiro aspecto refere o papel do quotidiano no sentido de disfarçar a perda do próprio tempo e a aproximação do indivíduo à morte, pela aparência de continuidade, de permanência, de duração.

7. A temporalidade como construção do sujeito

Para cada indivíduo, as temporalidades vividas, não são apenas uma característica do sujeito, como são uma construção pessoal. É este aspecto de construção pessoal que se pretende fazer evidenciar do esquema desenvolvido por G. Pineau¹⁹⁵ sobre a temporalidade e a formação. O esquema é desenvolvido em três pontos.

O primeiro ponto diz respeito à pluralidade dos tempos, no sentido de que “il y a autant de temps que d’êtres”, o que contraria a ideia de um tempo único, universal, absoluto. O segundo ponto diz respeito à multiplicidade de tempos vividos por cada ser,, “chaque temps unique se forme de temps pluriels”, alguns em continuidade, outros em descontinuidade, como os contratempos e entretempos que têm um papel muito significativo na formação pessoal. O terceiro, refere a temporalidade construída: “la temporalité est le mouvement fondant le présent selon un a-venir et un sou-venir propre mais aussi

¹⁹⁴ BALANDIER, G. (1983). *Idem*, p. 10 e 11.

¹⁹⁵ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 149.

environnemental”¹⁹⁶. Só o próprio sujeito é capaz de determinar as suas próprias fronteiras temporais e, deste modo, ir definindo uma temporalidade que estruture o seu próprio ser.

8. A “ocupação do tempo” e seus significados

A “ocupação do tempo” dos indivíduos é, para L. Sève constitutiva da personalidade: “une réelle infrastructure de la personnalité”¹⁹⁷ e, para Marmot, há que ter em conta três tipos de “ocupação do tempo” (l’emploi du temps): a ocupação tal como ela se apresenta de forma empírica; a ocupação ideal, da ordem da intenção; e a ocupação real, aquela em que se desenvolve o conflito entre a personalidade concreta, manifestação de si mesmo, e a personalidade abstracta, resultado de constrangimentos exteriores:

“L’emploi du temps est une ‘caractéristique interne de la personnalité’ mais l’individu vit cela dans la contradiction entre un ‘emploi du temps psychologiquement postulé’ et un ‘emploi du temps socialement nécessaire’; joue aussi le conflit entre la personnalité concrète- ‘ensemble d’activités personnelles, voire interpersonnelles, non aliénées, se déployant comme manifestation de soi (...)’ et la ‘personnalité abstraite (...) soumise à la nécessité extérieure et plus ou moins étrangère aux aspirations de la personnalité concrète’¹⁹⁸.

¹⁹⁶ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 151.

¹⁹⁷ SÈVE, L. (1985). Citado por G. Pineau, *Idem* p. 151.

¹⁹⁸ MARMOZ, Louis. (1992). “Temps Scolaire et temps contraint en économie libérale”. In *Le temps en éducation et en formation*. Actes du Colloque de L’Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education (L’A.F.I.R.S.E.), pp. 67-84, Lyon, Mai, 1992., com referência a Lucien SÈVE (1975), p. 70.

Por este motivo, estudos sobre a “ocupação do tempo” dos indivíduos, ou um inquérito sobre a “ocupação do tempo”, ou, ainda, uma descrição da actividades do indivíduo, designando as categorias de actividades vividas no imediato, são trabalhos insuficientes, uma vez que a ocupação do tempo real exige um enquadramento teórico adequado para a sua análise: “la mise à jour de l’emploi du temps réel dépend d’un préalable théorique absolu, qui est l’analyse scientifique de l’activité” ¹⁹⁹.

9. Outros indicadores das temporalidades sociais

Para compreender as temporalidades sociais várias componentes são propostas por D. Mercure. São indicadores que permitem classificar grupos de natureza diferente segundo critérios temporais, tais como: o horizonte temporal, os múltiplos usos do tempo, a importância das descontinuidades temporais na vida quotidiana, os diferentes ritmos de actividades, a natureza das orientações temporais, as concepções do tempo, etc.²⁰⁰ Os indicadores apontados contribuem para levantar questões à ocupação do tempo na vida quotidiana. e, por esse motivo, importa caracterizar alguns desses indicadores.

Entende-se por “horizonte temporal”, a abertura, no seio das sociedades, a duas perspectivas temporais, uma que refere o passado, e outra que refere o futuro: “la reconstruction du passé et l’antecipation de l’avenir”²⁰¹ O horizonte temporal, manifestado ou expresso, pode revelar modos diferentes de relação ao tempo, de domínio do tempo, e é, muitas vezes, característico do grupo socio-

¹⁹⁹ MARMOZ, L. (1992). *Idem*, p. 70.

²⁰⁰ MERCURE, D. (1979). *Idem*, p. 271.

²⁰¹ FRAISSE, P. (1967) Citado por D. Mercure (1979). “L’étude des temporalités sociales. Quelques orientations.”. *Cahiers Internationaux de Sociologie* (LXVII). France: PUF. p. 270.

económico. Inclui projectos, planos, visões, antecipações, expectativas, esperanças, lembranças, recordações ...

Outro índice, refere o “modo de gestão do tempo”, isto é, de coordenação dos múltiplos tempos a que diariamente os indivíduos estão sujeitos, por exemplo, a sua relação aos horários fixos do trabalho e aos hábitos de vida familiar. Questões que se dirigem ao modo de gestão do tempo, são: Quais são esses tempos produzidos numa dada sociedade, como se compõe ou se ajustam os tempos múltiplos? Qual a articulação desses tempos da vida quotidiana, com a estrutura de consumo própria das sociedades industriais? Qual a adaptação dos indivíduos e dos grupos, aos horários, aos ritmos de actividade impostos pelos diferentes quadros sociais? Qual a ‘pressão’ social? ²⁰² Os modos de gestão do tempo, manifestam-se ainda por: conflitos, contradições, iniciativas de conciliação, tensões e harmonizações, adaptações e ajustes, entre os vários tempos vividos.

Outro indicador das temporalidades sociais, resulta dos numerosos “gestos da vida quotidiana”, gestos que a pessoa se esquece, feitos distraidamente ou por hábito, por exemplo, um olhar, uma frase inacabada, um cumprimento. Referem-se as micro-actividades mencionadas por C. Javeau: “ces micro-activités constituent un peu comme le ciment même de notre “construction sociale de la réalité” quotidienne.” ²⁰³. “Ces micro-activités ne sont pas moins institués que les macro-activités, dont elles constituent la chair même.” ²⁰⁴. Para o autor trata-se de lhes encontrar o sentido. Estão incluídas as rotinas, os hábitos, os costumes, os gestos. Os gestos, “les gestes les plus ténus de la vie quotidienne qui sont des porteurs, au-delà d’une fonctionnalité un peu simpliste, d’un sens profond lié au

²⁰² MERCURE, D. (1979). *Idem*, p. 272 - 273.

²⁰³ JAVEAU, Claude (1992). “Microrituels et gestion du temps”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Vol XCII Paris: PUF. p. 61.

²⁰⁴ JAVEAU, C. (1992). *Idem*, p.62.

système de sécurité de base et au “besoin” profondément enraciné de rester sous son égide.”²⁰⁵.

10. Conclusão

O conjunto das noções e conceitos relacionados com o tempo ou com a temporalidade estão na base do desenvolvimento da metodologia do trabalho, em particular o conceito “ocupação do tempo”. Entende-se por “ocupação do tempo”, o conjunto de actividades pessoais vividas no imediato e experienciadas pelas professoras tal como são registadas nos cadernos “ocupação do tempo” e expressas nas entrevistas.

A utilização do conceito entre aspas, pretende evitar uma leitura apenas empírica das “ocupações do tempo”. De facto, o termo ocupar, quer dizer preencher, tomar algum espaço ²⁰⁶, e sugere uma noção de tempo como qualquer coisa que existe independentemente das pessoas e que se preenche, se ocupa. Pretende-se estar atento à possibilidade de “construção do tempo”, referida por G. Pineau ²⁰⁷, ou à caracterização de temporalidades pessoais ou colectivas no sentido de M. Mercure ²⁰⁸.

²⁰⁵ JAVEAU, C. (1992). *Idem*, p. 71.

²⁰⁶ MACHADO, José Pedro, coord. (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Publicações Alfa.

²⁰⁷ PINEAU, G. (1986). *Idem*, p. 26

²⁰⁸ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 217.

PARTE III - METODOLOGIA

Capítulo 1: Conceção da metodologia

1. Introdução

A problemática deste estudo situa-se no âmbito da vida quotidiana das professoras e procura uma compreensão que contribua para situar o seu dia a dia profissional no todo da vida. Pretende-se explicitar conflitos, conciliações, e evidenciar algo do significado desse dia a dia, normalmente considerado banal e insignificante. Como o caminho metodológico a escolher se deve basear nas características particulares do objecto de estudo, estamos conscientes da sua dificuldade dado que a vida de todos os dias na sua complexidade, “escapa a uma representação perfeitamente transparente e objectiva”²⁰⁹ e que, qualquer explicação das acções e das situações da vida quotidiana, é redutora. E é, tanto mais redutora, quanto é sempre incompleta a expressão e o entendimento das motivações pessoais, das subtilezas da afectividade, e das manifestações da vontade. Assim, na concepção da metodologia trata-se de estabelecer um caminho que, mais do que encontrar respostas, aponte para a análise e compreensão das questões colocadas e para a definição de novas questões.

2. Uma abordagem compreensiva, qualitativa e global.

O objecto de estudo é a vida quotidiana, no que ela possa ter de banal, e que vai desde a rotina, por vezes resultado de reflexos espontâneos, até ao acontecimento inesperado. O objectivo a apontar, numa caminhada heurística, não pode ser a descoberta de razões ou causas justificativas dos comportamentos, mas sim descrever, intuir, e conceder uma compreensão. “A questão a colocar

²⁰⁹ MAFFESOLI, M. (1979). *La Conquête du Présent*. Paris: PUF, p.14.

não é o porquê, mas sim o quê, o que se passa, numa tentativa de descobrir qual a riqueza do presente (S, 15)”²¹⁰. Como consequência, a metodologia deverá utilizar, fundamentalmente, uma abordagem qualitativa, em oposição a uma possível abordagem experimental, que manipule variáveis ou estabeleça correlações entre elas.

Na vida das pessoas, muitos condicionamentos estão envolvidos. Uns de ordem pessoal, ligados à identidade pessoal, à idade, à experiência pessoal de vida, outros de ordem familiar, outros de ordem social como ocupações profissionais e não profissionais. Estes condicionamentos comportam ambivalências e interação entre si, pelo que a pessoa deverá ser encarada como um todo na sua complexidade própria, na sua consciência, intencionalidade, evolução. e na interação com o mundo. A pessoa deverá ser considerada como um sistema, “a pessoa como história no seu tempo e no seu espaço”²¹¹. O estabelecimento de um quadro de compreensão válido deverá prever um olhar múltiplo e global que utilize vários ângulos ou pontos de vista.

3. Uma abordagem de tipo biográfico e o encontro de subjectividades

A dominante da relação ao tempo nos dados a recolher, o carácter narrativo que se pretende, a procura de sentido a partir da experiência vivida durante o período de tempo escolhido²¹², a problemática da relação da vida profissional com o todo da vida, a centração sobre a pessoa, neste caso a professora entrevistada, “no quadro de comunicação interpessoal complexa e

²¹⁰ MAFFESOLI, M. (1979). *Idem*, p.15

²¹¹ LERBET, G. (1981). *Idem*, p. 25.

²¹² PINEAU, G. (1990). “Les Histoires de Vie en Formation: Un Mouvement Socio-Educatif”. *Le Group Familial* (126-1/90), p. 98.

recíproca entre o narrador e o observador”²¹³, são elementos que contribuem para conceber uma metodologia que se aproxime das metodologias com abordagem de tipo biográfico.

Os actores, neste caso as professoras, são as pessoas no seu quotidiano. Como actores, nós, as pessoas, todos representamos o nosso papel com a máscara apropriada ao contexto em que nos encontramos e tendo em vista os interlocutores. De facto, como diz Maffesoli (G.) “a aparência é o fundamento das múltiplas situações e actos sociais” e “a teatralização é a expressão de todos os nossos actos quotidianos”²¹⁴. Considerando a importância deste factor será necessário especificar as condições em que é obtida a informação sobre a qual é feito o trabalho de análise.

O que se obtém na intercomunicação entre entrevistador e entrevistado, é o resultado do encontro de duas subjectividades, é o encontro entre, a forma como uma determinada pessoa comunica e exprime a sua vida, em determinado contexto, a outra pessoa que escuta, e esta, por sua vez, também comportando a sua própria subjectividade. Deste modo, a objectividade do estudo não assenta na objectividade dos registos, mas no rigor da análise feita com base nesses registos.

4. Utilização da medida do tempo

Na tentativa de cristalizar, de dar uma forma visível ao aleatório desse dia a dia, feito simultaneamente de coisas pequenas e de acontecimentos extraordinários, escolheu-se utilizar a medida do tempo e os dados sobre a sua ocupação. Neste sentido concebeu-se a elaboração de um questionário, o

²¹³ FERRAROTI, F. (1988). *Idem*, p. 25.

²¹⁴ MAFFESOLI, M. (1979). *Idem*, p.15 e 17.

caderno “ocupação do tempo” que proporcione dados sobre a ocupação do tempo das professoras, tendo presente que, as numerosas expressões como, “não ter tempo”, “perder tempo”, “poupar tempo” e muitas outras, são referências diárias à importância do significado atribuído ao tempo, à “ocupação do tempo”. Para Maffesoli: “a relação ao tempo é importante para a compreensão da banalidade quotidiana”²¹⁵ e para Javeau: “o levantamento das ocupações temporais permitem melhor abordar o estudo do quotidiano, melhor circunscrever os objectos a que se refere, melhor elaborar os modelos heurísticos que dão conta do quotidiano, embora provisoriamente”²¹⁶.

5. O caderno “ocupação do tempo”

a) O que é o caderno “ocupação do tempo”

O caderno “ocupação do tempo”, previsto para a recolha de dados relativos à ocupação do tempo, é um instrumento sugerido pela utilização do caderno “orçamento-tempo”, em trabalhos de investigação sobre as actividades que ocupam o tempo das populações. Para compreender o alcance da sua utilização propomos, em seguida, desenvolver alguma informação sobre o que é o caderno e a prática de estudos “orçamento-tempo”.

O caderno “orçamento-tempo” é um instrumentos de observação que tem sido utilizado principalmente em estudos estatísticos sobre a ocupação do tempo dos cidadãos. Este instrumento de recolha de dados consiste, basicamente, num caderno com uma configuração previamente determinada para o preenchimento

²¹⁵ MAFFESOLI, M. (1979), p.30.

²¹⁶ JAVEAU, Claude (1983). “Comptes et Mécomptes du Temps”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV. Paris: PUF, p.80.

de todas as actividades realizadas no período de tempo escolhido. O preenchimento é feito de acordo com instruções prévias que dependem dos objectivos do estudo e das características socio-culturais da população a estudar. As actividades ou ocupações do tempo são registadas ao longo do período de tempo escolhido que poderá ser um dia, uma semana ou um mês. Os indicadores assim obtidos são indicadores factuais a ser contabilizados em termos de intervalos de tempo utilizados e, em seguida, distribuídos por categorias definidas de acordo com as questões a investigar.

b) Estudos sobre o "orçamento-tempo"

Conhecem-se estudos realizados nas últimas décadas em alguns países ocidentais. A maior parte das investigações que se apoiam neste instrumento de trabalho, destinam-se a obter dados úteis a decisões políticas, partindo do princípio de que o modo de utilização do tempo é um factor que condiciona, nomeadamente, a produção e determina o bem estar das populações. Informação sobre o estado da investigação neste domínio foi publicada pelo "Groupe Travail et Société" da Universidade de Paris IX-Dauphine ²¹⁷. As problemáticas mais frequentes, de acordo com esse estudo, referem os efeitos macro-económicos das interacções entre trabalho e tempo livre. As variáveis mais utilizadas são: as categorias sociais, o sexo, as idades, as características profissionais.

Encontram-se estudos sobre a divisão sexual das tarefas domésticas, a ocupação do tempo dos desempregados, o tempo gasto em transportes públicos nas grandes cidades ou outros, mais restritos, sobre as dificuldades encontradas na gestão do tempo de alguns grupos sociais como as mulheres, os habitantes das grandes cidades, ou ainda, o tempo atribuído pelos indivíduos às compras, ou em

²¹⁷ BOULIN, J. Y., HUIBAN, J. P., LOOS, J., ROSANVALLON, P. (1984). "Temps de Travail et Temps Libre: Les budgets-temps: l'état de la recherche en Europe". *Futuribles* (79), pp.43-68.

frente do aparelho de televisão. Mais recentemente, levanta-se a problemática da relação entre o tempo de trabalho e os espaços ambientais. Surge uma cronobiologia que refere, por exemplo, os ritmos pessoais e uma crono-sociologia que refere, por exemplo, a ocupação do tempo como critério das desigualdades sociais.

Em geral, são estudos baseados em dados empíricos obtidos por inquéritos em larga escala para a elaboração de estatísticas. Daí resultam algumas dificuldades em termos de conhecimento da sociedade pelo facto da generalização dos resultados obtidos.

Uma investigação realizada em França, 1988-1989, (onde são comuns investigações deste tipo) e programada em conjunto pelo INSEE (Institut Nationale de la Statistique et des Études Économiques) em colaboração com o CNRS (Centre Nationale de la Recherche Scientifique) sobre a Produção Doméstica, recorre a metodologias diversificadas entre elas o caderno orçamento-tempo. Algum material deste estudo contribuiu para esclarecer algumas dificuldades a prever num estudo deste tipo e facilitou o meu próprio estudo.

c) Crítica à utilização do “orçamento-tempo”

Não é, contudo, sem pesar o alcance deste tipo de questionário que é feita a proposta da sua utilização. Neste sentido cito Javeau (C.) que questiona a utilização dos questionários “orçamento-tempo”, por introduzirem um sistema de significação à partida e, por produzirem um quadro, segundo ele, “aparentemente temporal” que contém “estruturas e não processos”²¹⁸. Este instrumento de observação dá um contributo limitado para a compreensão das intenções das

²¹⁸ JAVEAU, C. (1983). *Idem*, p.81.

peessoas, mas concede dados factuais, empíricos que podem ser explorados de forma significativa.

A utilização de um instrumento de registo das ocupações ao longo do tempo como apoio à investigação que se prepara, e cujo objectivo é a compreensão da lógica dos comportamentos ou das acções ou intenções das pessoas, implica necessariamente a utilização de outro instrumento que complete a informação, sem diminuir a importância dos dados obtidos sobre a ocupação do tempo, fundamentais para os objectivos da pesquisa.

A escolha da expressão “ocupação do tempo” para caracterizar o questionário que se utiliza como instrumento de recolha de dados, em vez da expressão mais usual de “orçamento-tempo” resulta de duas razões. Por um lado, o instrumento a ser utilizado não é o mesmo que costuma ser utilizado nas investigações sobre o “orçamento-tempo” das populações, que tem objectivos estatísticos, e por outro lado, evita-se a excessiva quantificação sugerida pelo conceito de “orçamento”.

Nesta óptica, delimitado o valor do instrumento de observação a utilizar, considera-se como uma das hipóteses de trabalho verificar qual o resultado da utilização do questionário “ocupação do tempo” na recolha de dados, numa investigação que se pretende situar no âmbito de um estudo fundamentalmente qualitativo.

d) Vantagens e dificuldades na utilização do caderno “ocupação do tempo”

O caderno “ocupação do tempo” permite a recolha de dados, pelo preenchimento tão exaustivo quanto possível por parte dos inquiridos das ocupações realizadas, no período de tempo determinado. Pode ser considerado

um questionário “fechado”, que permite descrever as ocupações ao longo de um dia ou de uma semana ou mesmo de um mês. Os dados obtidos são factuais e fornecem um estrutura de gestão do tempo. O quadro de significação é determinado pelas categorias de classificação das ocupações. Uma vantagem da sua utilização é a obtenção de dados precisos sobre as ocupações do tempo dos inquiridos.

Uma das principais dificuldades a prever diz respeito à colaboração dos inquiridos. A primeira reacção das pessoas inquiridas face à proposta, é o receio de invasão da privacidade. Neste caso, compete ao entrevistador, promover um contrato conveniente. Compete igualmente motivar as pessoas, potenciais entrevistados, mostrando qual o interesse social e formativo da tarefa. Igualmente, o preenchimento do caderno, vai depender da compreensão que as pessoas a serem entrevistadas, neste caso as professoras, fizerem dos objectivos da sua colaboração, o que está ligado a numerosos factores pessoais, como a experiência pessoal ou o próprio temperamento. Para diminuir o efeito destas dificuldades, é necessário fornecer instruções claras sobre os termos em que o preenchimento do caderno deve ser feito e tomar em consideração as condições de obtenção dos dados.

Outra iniciativa, que resulta da consideração sobre as dificuldades a prever na utilização do caderno, é a realização de uma entrevista logo a seguir ao preenchimento do caderno para, verificar a sequência dos registos, verificar se os momentos de início e fim de actividade estão claramente anotados, preencher espaços em branco se existirem, subdividir ocupações complexas, descobrir ocupações que não tenham sido anotadas, precisar as que estão descritas de forma vaga, suscitar esclarecimentos complementares em particular nas

ocupações directamente relacionadas com o tema em estudo²¹⁹. Resulta destas considerações, a necessidade de uma preparação cuidada do segundo instrumento de recolha de dados, que é a entrevista.

6. A entrevista na concepção da metodologia

A entrevista, na metodologia da investigação que se prepara, constitui uma etapa fundamental no trabalho de campo, tendo em conta que os objectivos da pesquisa se situam no âmbito das abordagens de tipo biográfico ao preconizarem a expressão de intenções e preocupações pessoais, e o estabelecimento de uma interacção entre a pessoa entrevistada e a entrevistadora que signifique um “comprometimento mútuo numa caminhada cognitiva”²²⁰. Sendo decisivo o papel da entrevista, concebe-se a necessidade duma preparação rigorosa desta etapa, não só em termos de guião, como em termos de formação do próprio entrevistador, neste caso a investigadora.

a) O que é a entrevista e sua validação

O objectivo da entrevista em investigação é a produção de uma informação verbal estruturada, por um indivíduo, o entrevistado, sobre um dado tema de investigação, através de uma interacção directa desse indivíduo com outro, o entrevistador, que estabelece as regras do processo e exprime os significados²²¹. Visa-se obter um discurso que seja simultaneamente fiável e pertinente: fiável, na

²¹⁹ INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES (INSEE). (1988-1989). *Enquete Modes de Vie, Production Domestique*, França.

²²⁰ GOTMAN, A (1985). “La Neutralité vue sous l'Angle de l'E.N.D.R.”. *L'Entretien dans les Sciences Sociales*, (A. Blancher & al.). Paris: Dunod, p.169.

²²¹ SIMONOT, Michel (1979). “Entretien non-directif, entretien non-prestructuré: pour une validation méthodologique et une formalisation pédagogique”. *Bulletin de Psychologie*, XXXIII (334), p.155.

medida em que permita a livre expressão de sentimentos e pensamentos, e pertinente, na medida em que responda exactamente às questões propostas pela investigação²²². É da sobreposição da fiabilidade e da pertinência que se pode deduzir o grau de validade da entrevista sendo necessário ainda considerar factores externos como o nível socio-cultural da pessoa a entrevistar, a sua implicação no tema e as condições em que se realiza a entrevista²²³.

b) Algumas regras a ter presente na utilização da entrevista

Uma vez que a problemática da investigação se situa ao nível de uma compreensão das representações, comportamentos, e relações estabelecidas na vida quotidiana, pressupõe-se, da parte da entrevistadora algum conhecimento prévio de dados psico-sociológicos e da situação de vida das pessoas a serem entrevistadas. Embora, de qualquer modo, a entrevistadora não escape à lógica da inter-relação, pressupõe-se que esta esteja preparada para dar espaço à pessoa a ser entrevistada, controlando o seu próprio sistema de valores, evitando expôr-se quer por expressões verbais, quer não verbais, pois as atitudes espontâneas da sua parte podem influenciar a lógica da relação entre ambas. Supõe-se que a entrevistadora escute, e apenas intervenha no sentido de reformular ou de orientar a entrevista, mas que esta intervenção se situe tanto quanto possível na lógica do discurso da pessoa a ser entrevistada.

Supõe-se ainda, uma preparação cuidadosa da questão iniciadora da entrevista, cujos efeitos indutores, associados aos efeitos do contexto, têm uma influência considerável, e como tal devem ser explicitados. O estudo, que se

²²² BLANCHET, Alain (1982/83). "Épistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif. Ses éventuelles distorsions dans le champs de Sciences Humaines". *Bulletin de Psychologie*, XXXVI, (325), p.188.

²²³ BLANCHET, A. (1982/83). *Idem*, p.189.

concebe sobre a vida quotidiana de professoras a partir de um levantamento da ocupação do tempo, durante uma semana, implica que os registos feitos no caderno “ocupação do tempo” constituam a estrutura que fundamenta as entrevistas a realizar durante o trabalho de campo.

c) Concepção da utilização da entrevista

Prevê-se a utilização da entrevista em duas circunstâncias: de forma aleatória, durante a fase preparatória dos instrumentos de observação, para a construção do questionário, para a escolha das categorias de classificação das informações, e para a elaboração prévia de questões a colocar durante a entrevista. E, de forma sistemática, como instrumento de observação, para proporcionar a expressão de razões, motivações, afectividade, de conflitos, de conciliações, pretendendo-se, assim, que a entrevista seja o instrumento que permite a expressão da lógica pessoal no contexto de cada pessoa²²⁴.

No primeiro caso, utiliza-se a entrevista para colocar questões, de forma formal ou informal, durante a fase preparatória do trabalho de investigação, a outras professoras ou a especialistas, com o objectivo de abrir perspectivas, confirmar ou sugerir caminhos. Considera-se parte desta fase, o auto-questionamento da própria investigadora sobre a sua experiência pessoal, sendo ela própria professora.

No segundo caso, situam-se as entrevistas sistemáticas a realizar durante o trabalho de campo, tendo em vista os objectivos da investigação. Concebe-se a realização de duas entrevistas com cada pessoa, com momentos pré-estruturados e momentos não pré-estruturados. São momentos estruturados: a etapa de

²²⁴ CHAUCHAT, H. (1985). *L'enquête en Psycho-Sociologie*. Paris: PUF, p.150.

classificação das ocupações do tempo registadas no questionário ou a resposta a questões preparadas. Prevêm-se outros momentos, em que seja estimulada a expressão livre, como a explicação das ocupações da semana, as razões pessoais para determinada ocupação do tempo, as motivações pessoais, ou outras intervenções que, naturalmente, se sucedam, num processo de pensamento associativo, de expressão de sentimentos ou vontades, e que contribuam para compreender a relação da pessoa à ocupação do tempo.

7. Utilização de dois instrumentos de observação

Como ponto de partida na metodologia surge, portanto, o registo da “ocupação do tempo” das professoras, a ser feito no caderno “ocupação do tempo”. Este tem a forma de um questionário, que recolhe dados factuais, e que permite quantificar o número de horas por ocupação. Parte-se do pressuposto de que, a forma como é feita e reflectida a gestão do tempo traduz uma atitude face à vida, aos outros, às coisas, e revela uma postura em relação à problemática em estudo. Na esperança de criar condições para que os registos sejam o mais completos possível, fixei o prazo de uma semana, delimitando um espaço de tempo. Os dados obtidos nos registos: as “ocupações do tempo” e os intervalos de tempo, servirão de apoio e ponto de partida para uma ou duas entrevistas durante as quais, na interacção face a face da professora entrevistada e da entrevistadora, neste caso a própria investigadora, se tentará “recriar o emprego do tempo²²⁵”.

A concepção da metodologia conduz à utilização de dois instrumentos de investigação: o questionário “ocupação do tempo” e as entrevistas, o que poderá significar, de certo modo, a necessidade de experimentar “duas atitudes epistemológicas: a explicação e a compreensão”. A primeira caracterizada pelo

²²⁵ PINEAU, G. (1990). *Idem*, p. 98.

“conhecimento analítico e discursivo” e a segunda, a compreensão, que “abrange um modo de conhecimento intuitivo e sintético e proporciona a apreensão global de sentido”²²⁶. A primeira atitude procura, através de dados empíricos de “ocupação do tempo”, descrever, comparar tempos, quantificar, explicar talvez, e a segunda, ousa conceder significação ao tempo tentando reconstruir a “ocupação de tempo” real, “resultado do conflito entre a expressão de si mesmo e os constrangimentos sociais”²²⁷.

8. Concepção da amostra e o perfil das professoras a entrevistar

Dadas as características do projecto que concebemos, o perfil das professoras a entrevistar, isto é, a definição da amostra, deve obedecer a critérios apropriados. Deve acentuar características ligadas à qualidade e estilo de vida, à capacidade de diálogo, de auto-questionamento, e de expressão de si mesmo. Para isso será necessário ter alguma informação prévia sobre as pessoas e estabelecer uma abordagem informal que permita um primeiro acordo.

Os aspectos do perfil enunciados têm mais significado para as características do estudo do que a valorização de outros aspectos como: a disciplina leccionada, as características da escola ou mesmo da cidade. Contudo, a caracterização posterior do contexto é fundamental para a compreensão que se pretende. Para uniformizar este contexto, concebeu-se a possibilidade de escolher uma só escola onde realizar todo o trabalho de campo, de preferência, à alternativa de entrevistar professoras de escolas e portanto contextos diferentes.

²²⁶ CARVALHO, Adalberto Dias (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto, Afrontamento, p. 55.

²²⁷ MARMOZ, L. (1992). *Idem*, p. 70.

Outro ponto a considerar diz respeito à idade e fase na carreira das professoras a entrevistar. As fases de questionamento pessoal, detectadas no desenvolvimento dos adultos correspondem a períodos de maior ou menor estabilidade das pessoas. São características dos diferentes estádios de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento profissional. Estas etapas possíveis, não são linearmente dependentes da idade. Este facto, levou à decisão de fazer incidir o estudo sobre professoras em diferentes estádios de desenvolvimento pessoal e profissional. Considerou-se que, esta variável, irá introduzir a possibilidade, não de uma análise comparativa, mas sim uma maior variedade de situações conducentes a alargar a compreensão da problemática.

Segundo D. Riverin-Simard ²²⁸, podem considerar-se três grandes etapas de desenvolvimento profissional: a entrada e adaptação à profissão (entre os 20 e os 35 anos), a estabilização e questionamento (entre os 35 e 50 anos de idade), e a retirada (depois dos 50 anos). Este dado, sustenta a hipótese de escolher uma amostra de três professoras para a realização do trabalho de investigação com os objectivos expostos. O estudo de Hubermann²²⁹, que desenvolve as etapas de evolução da carreira docente, referindo com detalhe uma certa tipologia, contribui, igualmente, para a definição da amostra. Finalmente, a própria curiosidade pessoal da investigadora, exprime o desejo de abrir o leque das professoras a inquirir, de forma a abranger não só diferentes idades e fases na carreira profissional, como, também, diferentes estados de vida e diferentes situações do ponto de vista do contexto familiar.

9. As etapas do trabalho no terreno

²²⁸ RIVERIN-SIMARD, D. (1984). Citado por G.Pineau (1986). *Temps et Contretemps en Formation Permanente*. France: Éditions Unoiversitaires, p. 135.

²²⁹ HUBERMANN, M. (1989). *Idem*, pp. 5 - 16.

O trabalho no terreno concebe-se em várias etapas. A primeira etapa é, estabelecer um contrato de investigação, com as professoras a entrevistar e os termos da relação entre entrevistadora e entrevistada. O contrato deve estabelecer, também, os termos da utilização dos dados registados no caderno e dos registos das entrevistas. Deve ser concebido em função dos objectivos do estudo, e fundamentar-se no envolvimento das professoras, como sujeitos, no próprio processo da investigação. Estas, são convidadas a olhar atentamente para o seu tempo e a se auto-questionarem sobre a ocupação do tempo pessoal, o que pode sustentar um certo carácter formativo. Faz parte da proposta de trabalho, a partilha sobre como é ocupado o tempo e, também, sobre quais as motivações que conduziram à ocupação, o grau de satisfação, o poder pessoal sobre o seu próprio tempo, e o sentimento pessoal sobre a possível utilidade social das ocupações do tempo registadas durante a semana.

10. Conclusão

Ao tentar conceber uma metodologia que permita questionar a “ocupação do tempo” na vida quotidiana das professoras, e o significado que elas lhe atribuem, isto é, que permita aprofundar as questões de partida da investigação e o seu objectivo, estou consciente da fragilidade do estudo e da minha própria fragilidade. Por isso, pretende-se, por um lado, preparar cuidadosamente as várias etapas, e, por outro lado, desenvolver uma atitude que prepare para a necessidade de enquadrar o imprevisível nos objectivos da investigação. Tem-se presente que, na concepção do caminho heurístico para o objectivo de estudo, está subjacente a possibilidade de poder fazer uma leitura qualitativa da vida

quotidiana das professoras entrevistadas, de forma a “construir o singular e procurar a sua relação ao universal”²³⁰.

²³⁰ FERRAROTI, F. (1988). *Idem*, pp. 9 - 34.

Capítulo 2: Produção dos instrumentos de recolha de dados e trabalho de campo

1. Introdução

Para proceder à elaboração dos instrumentos de recolha de dados não pode perder-se de vista o objectivo do estudo: abordar de forma compreensiva a vida quotidiana de algumas professoras e explorar uma possível significação para o tempo vivenciado. Deve, simultaneamente, ter-se presente que, na concepção da metodologia se estabelece a pretensão de delimitar as expressões da vida através das “ocupações do tempo”, para o que se prevê a elaboração de um questionário, o caderno “ocupação do tempo” e a preparação de entrevistas complementares.

O caderno “ocupação do tempo” tem a função de fornecer a estrutura para a construção do quadro de “ocupação do tempo”, e as entrevistas têm a função de dar informação sobre os processos e intenções, assim como contribuir para a explicitação da lógica da relação de cada uma das professoras com a sua “ocupação de tempo”. O caderno, pretende ser um instrumento que permita um processo de interiorização das vivências a partir do registo das “ocupações do tempo”, e que sirva de base para a reflexão posterior, a fazer com os próprios sujeitos, nas entrevistas que sucedem ao preenchimento do caderno.

2. Elaboração do caderno “ocupação do tempo”

a) Fase exploratória, uma experiência pessoal

Para elaborar e verificar a operacionalidade do caderno de registo das “ocupações do tempo” das professoras a entrevistar, e realizar as alterações necessárias de forma a obter um instrumento fiável de recolha de dados, realizou-se um auto-questionamento preparatório fazendo a experiência do seu registo durante duas semanas, constituindo-se, deste modo, uma fase exploratória na produção do material metodológico. Ao longo deste processo, foram-se alterando a forma inicial do caderno, e tomaram-se um conjunto de notas relativas à maneira de o introduzir, de explicar como proceder ao seu preenchimento, e de o tornar mais atraente e funcional, sem perder a qualidade pretendida, isto é, a obtenção dos dados necessários para abordar a problemática inicial e poder proceder à análise posterior.

Esta experiência ajudou a perceber as possíveis dificuldades na realização da tarefa de preenchimento do caderno, que exige uma atenção, não usual, à relação entre as ocupações e o relógio como indicador do tempo. Exige a determinação de olhar atentamente para o seu próprio tempo e uma constante cronometrização que corta o natural fluir do tempo. A experiência conduziu a admitir a utilização da estimativa da duração como medida do tempo e a assumir a imprecisão que daí resulta. As dificuldades experimentadas fizeram prever que só uma motivação forte, por exemplo, situada ao nível do valor formativo desta actividade não habitual, pode ser estímulo para a sua realização.

Para responder às várias questões que se foram levantando, fez-se uma pausa para rever a problemática. Ao retomar o tema da vida quotidiana, procurou-se o apoio em M. Maffesoli (1993) ²³¹, que convida a, assumir “a postura intelectual” que se traduz em “se contentar em descrever o que é”. Para Maffesoli, “no momento em que as grandes causas ideológicas falharam, é

²³¹ MAFFESOLI, M. (1993). *Idem*, p. 15.

urgente regressar aos problemas essenciais da vida sem qualidade”,²³² o pequeno gesto, o banal, o presente. Entende-se que, por exemplo, um telefonema de cinco minutos, ou um breve encontro casual, podem mudar o rumo do pensamento, alterar decisões, ou mover iniciativas. Neste estudo, a duração de tais instantes não é de menosprezar, apesar da dificuldade que daí resulta.

Para combinar o desejável com o possível, elaborou-se um caderno que, tendo uma dimensão abarcável, permite o registo das ocupações com intervalos de alguns minutos durante um dia, e, apresenta a possibilidade de registar em colunas diferentes a chamada ocupação principal, assim como, também, outras ocupações simultâneas.

Inicialmente, foi utilizado um caderno simples com duas colunas, a coluna das horas e a coluna para o preenchimento das “ocupações do tempo”, tendo-se verificado que a indicação prévia dos tempos, facilitava o preenchimento e permitia uma melhor visão global. A escolha dos intervalos de tempo a indicar, foi uma opção relacionada com vários factores. Por um lado, sabe-se que os intervalos de tempo fixados no caderno são indutores do rigor do registo e condicionam o trabalho a realizar pelas pessoas inquiridas. Relacionado com este aspecto está a necessidade de obter os elementos exactos, indispensáveis, para a compreensão da problemática. Outro factor a considerar, na escolha dos intervalos de tempo a sugerir para o registo, é o ritmo de aulas e dos intervalos entre as aulas, permitindo estimativas de quinze minutos, dez minutos, ou menos.

A escolha do número de horas a registar por cada página A4 dependeu de critérios como, a necessidade de equilíbrio entre a dimensão do caderno e a tomada de consciência, pela pessoa que faz o registo, da evolução das suas

²³² MAFFESOLI, M. (1993). *Idem*, p.16.

ocupações ao longo do dia, e suas diferentes etapas. A experiência foi feita com quatro páginas de seis horas cada, permitindo uma certa aproximação do ritmo de vida: a manhã, o meio do dia, o fim do dia, e o meio da noite, ou passagem para o outro dia. Este raciocínio, levou a colocar a hipótese de elaborar uma folha de registo em círculo, em volta de um relógio de 24 horas, o que também foi experimentado, mas não resultou, por dificuldade de realizar o respectivo registo de baixo para cima, o que não é usual, e pela irregularidade dos espaços previstos para o preenchimento.

O caderno, foi finalmente elaborado, com as duas páginas face a face representando um dia, doze horas numa face e doze horas na outra face, o que pretende induzir uma certa aproximação do ritmo diário: a meia noite (00:00 horas) e a manhã até ao meio dia (12:00 horas), a tarde e o fim do dia, até à meia noite (24:00 horas). A existência de quatro linhas por cada hora e de duas colunas ao longo do caderno, facilita o grau de rigor a solicitar.

b) Definição das orientações para o preenchimento do caderno “ocupação do tempo”

A experiência tornou evidente a necessidade de definir orientações claras, concisas e completas, com exemplos esclarecedores, sobre como efectuar o registo das ocupações ao longo do dia. É necessário que as ocupações registadas sejam reconhecidas pelos outros, e facilmente classificadas num sistema de categorias, e é necessário que o registo permita a quantificação dos intervalos de tempo utilizados nas várias categorias.

Simultaneamente, importa criar condições para estimular a expressão livre das professoras a inquirir. Não só a expressão das actividades, mas de sentimentos, sensações e pensamentos, o que poderá ser indicador do sentido

dado ao tempo. Com esse objectivo, e por ser significativo para uma análise posterior dos índices da relação da pessoa ao tempo, foi feita uma introdução com orientações de conteúdo. Foram, igualmente, definidas instruções para o preenchimento do caderno “ocupação do tempo”. A introdução e as instruções constam do caderno especialmente construído para o registo das “ocupações do tempo”, que se encontra no anexo.

3. Definição do objectivo da primeira entrevista e elaboração do roteiro

As entrevistas, conforme se entende a sua utilização neste trabalho, são complementares do preenchimento do caderno, mas não só, pois concedem o espaço necessário para a expressão pessoal sobre a “ocupação do tempo” no dia a dia, não de uma forma teórica, mas a partir dos factos, tal como fica sugerido pelo preenchimento do caderno. Interrogar as ocupações do tempo é mais do que fazer uma análise quantitativa, ou mesmo fazer uma análise comparativa, ou explicativa. É necessário abordar do ponto de vista compreensivo qual o significado dos tempos para a pessoa, e, para isso, será necessário criar condições que permitam a sua expressão num processo mais complexo de reflexão. Para atingir estes objectivos com as entrevistas, pretende-se, globalmente, esclarecer o preenchimento do caderno, proceder à classificação dos indicadores registados em categorias, e colocar algumas questões que contribuam para a compreensão do significado construído do tempo.

A primeira entrevista a realizar, logo após o registo das “ocupações do tempo”, tem como objectivo proceder à verificação do preenchimento do caderno de registos, completar lacunas que eventualmente existam, precisar alguns dos registos que pareçam vagos, assim como horas de início e fim de ocupações. Além disso, durante esta entrevista deve-se registar as primeiras reacções das professoras entrevistadas: dificuldades encontradas, questões que a

própria pessoa coloque sobre a ocupação do seu tempo, o que sentiu e o que pensou durante esta semana face à experiência de anotar regularmente a ocupação do tempo.

Inicialmente, estava previsto proceder à classificação das “ocupações do tempo” nesta primeira entrevista, mas a necessidade de uma introdução a essa tarefa em termos de colaboração no trabalho de investigação, conduziu ao adiamento desta etapa para a segunda entrevista. Assim, na primeira entrevista é feita a proposta de colaboração na classificação das ocupações segundo categorias, e é marcado um novo encontro. Outras indicações, sobre os objectivos e o conteúdo da segunda entrevista, serão dadas, depois de explicitado o processo de classificação das “ocupações do tempo” que vai ser descrito em seguida.

4. Classificação das “ocupações do tempo”

a) Escolha e definição das categorias para a classificação das ocupações

A escolha das categorias para a classificação das ocupações está ligada às características socio-culturais das professoras do ensino secundário, envolvidas no processo, e à problemática do estudo. Tem-se como perspectiva, contribuir para descrever a vida das professoras, enquanto mulheres profissionais, distinguindo os tempos ocupados consigo mesma, com os outros, com a família, os tempos de carácter cívico, e os tempos ocupados com a profissão. Prevê-se que as categorias de “ocupação do tempo” definidas, à priori, devam abranger a totalidade da vida quotidiana das professoras, todo o vivenciado com possibilidade de se exprimir ocupando tempo, desde a rotina ao acontecimento inesperado.

Numa primeira tentativa de definição das categorias, foi explorada a temática privado/ público que, neste caso, não resultou. Pretendia-se com esta classificação englobar: na vida privada, a vida pessoal e familiar e, na vida pública, os domínios do profissional, do social e do cívico. De facto, na vida quotidiana, dá-se o encontro entre o privado e o público, entre o micro-social e o macro-social e propõe-se o estudo da relação entre ambos. Deu-se, pois, preferência, a uma classificação mais diversificada, para permitir a distinção de domínios como, o pessoal e o familiar na vida privada, ou o profissional e outros, na área da vida pública. Verificou-se, igualmente, a dificuldade de delimitar o conceito de público e privado, por exemplo, decidir se uma ida ao cinema é do domínio do privado ou do domínio do público.

As categorias escolhidas, cinco categorias, foram consequência da experiência de registo das “ocupações do tempo”, feita pela própria investigadora, durante duas semanas, numa fase exploratória do processo de elaboração dos instrumentos de observação. Contribuíram, também, a experiência da sua participação num estudo sobre “Como usam as mulheres o seu tempo”, integrada nas Equipas de Sensibilização e Conscientização do Movimento do Graal, de 1972 a 1974, e que foi ponto de partida inspirador deste trabalho.

b) Limites colocados à classificação das ocupações das pessoas

Ao procurar a classificação mais adequada para as “ocupações do tempo”, deparou-se com algumas dificuldades que resultam de verificar que, qualquer classificação, tende a limitar a expressão da vida. Por isso, a decisão de solicitar a colaboração das próprias professoras nesta tarefa, é fundamental.

E, mesmo sendo a classificação feita pela própria pessoa nem sempre é fácil a decisão de escolher um item para uma determinada ocupação, porque, se quer evitar a utilização estrita dos indicadores de “ocupação do tempo” que são, em si mesmo, factuais, e desligados das intenções. Sabe-se que, as características de uma determinada ocupação estão intimamente associadas às motivações, ao grau de satisfação, e ao sentimento de utilidade que a pessoa lhes atribui.

Verificou-se também, que podem existir sobreposições de significados sobre uma dada ocupação, e daí resulta que, a necessidade de escolher um item de classificação, poderá excluir parte do significado que a pessoa atribuiu à ocupação. Por exemplo, um passeio pode ser simultaneamente um benefício pessoal e familiar ou, uma refeição tomada fora de casa, pode ser uma recreação pessoal e, simultaneamente, um momento de trabalho. Por outro lado, a complexificar mais a questão da classificação das “ocupações do tempo” em categorias, verifica-se que, a mesma ocupação, pode ser classificada em categorias diferentes, por pessoas diferentes.

Para resolver, em parte, estas possíveis imprecisões, e tendo em vista que o objectivo do trabalho se situa no domínio da compreensão dos comportamentos, optou-se pela possibilidade de uma mesma ocupação ser classificada em mais do que um item. Na prática, significa registar a classificação ligada à motivação principal da ocupação e, depois, registar a classificação ligada a outras motivações. A ocupação classificada como principal é decisão do sujeito.

Os limites à classificação das ocupações em categorias devem ser analisados e assumidos como parte do processo da reflexão feita pelas próprias professoras sobre a “ocupação do tempo”, tornando-se fonte de informação, sempre que expressas, na procura de significado. O processo de classificação das

“ocupações do tempo” é, assim, simultaneamente, parte da fase de preparação da análise, e objecto de observação e de análise, em si mesmo.

c) As cinco categorias a utilizar no trabalho de classificação

As cinco categorias de tempo definidas antecipadamente são: tempo psico-fisiológico, tempo de recreação, tempo doméstico e familiar, tempo profissional e tempo cívico. Definem-se, em seguida, quais os modos de actividades que correspondem a cada categoria.

As ocupações consigo mesma que, em termos de tempo, se designam por “tempo psico-fisiológico”, agrupam o conjunto de ocupações ligadas ao equilíbrio fisiológico da pessoa, tais como o sono e o repouso, a alimentação e os cuidados com o corpo (excluindo actividades desportivas). Outros exemplos de ocupações a colocar sob esta categoria são, o arranjar-se e o vestir-se, os cuidados estéticos e médicos, as refeições, comer qualquer coisa em casa ou fora de casa, outras ocupações de carácter privado.

Outras ocupações pessoais, designadas por “tempo de recreação”, abrangem os tempos de formação ou de desconstracção não ligados a ocupações de natureza familiar, profissional ou cívica. Podem incluir: festas, visitas em casa ou fora de casa, passeios, ir a exposições, conferências, espectáculos, conversar, ir ao café, fazer telefonemas, escrever cartas, passatempos, praticar desporto, jogos, leitura, música, ouvir rádio ou ver televisão, reflectir, meditar.

As ocupações com o agregado familiar, o “tempo doméstico e familiar”, têm lugar no âmbito da família e estão associadas ao seu funcionamento quotidiano. O agregado familiar abrange, a maior parte das vezes, não só a família nuclear, com quem se vive, mas também familiares ou outros agregados

familiares próximos, cujo funcionamento tenha um certo grau de dependência da pessoa. Abrange ocupações como, preparação de refeições, lavar e arrumar a loiça, tratar da roupa, arrumar a casa, limpezas, decoração, uma festa de anos, uma recepção, a manutenção e administração da casa, as compras, os cuidados com doentes, e toda a gama de atenção aos filhos ou aos idosos.

As ocupações de natureza profissional, “o tempo profissional”, englobam todas as ocupações cujo investimento esteja ligado com a profissão. Inclui o trabalho profissional curricular ou administrativo, na escola ou em casa, a formação profissional, o trabalho profissional realizado em acumulação mesmo não remunerado, outras ocupações relacionadas com a vida profissional, como o apoio a alunos ou a colegas, refeições e transportes por causa do trabalho, sem excluir os chamados “tempos mortos”, as conversas.

As ocupações de natureza social, cultural, política ou religiosa, o “tempo cívico”, abrangem as actividades e responsabilidades assumidas pelo facto de se ser cidadã e que sejam exercidas, em princípio, fora do âmbito familiar ou profissional. Em geral, incluem a participação em actividades com carácter associativo ou com características de pertença.

Cada uma das cinco categorias de tempo corresponderá a um tipo de temporalidade vivida pela pessoa na medida em que se estabeleça a relação entre os modos de actividade no tempo e as respectivas representações,²³³ e atendendo à multiplicidade das temporalidades pessoais.

5. Contabilização dos intervalos de tempo por ocupação

²³³ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p.217.

a) A tarefa de contabilizar os intervalos de tempo

A necessidade de contabilizar é resultado de uma atitude analítica de procura de dados concretos de “ocupação de tempo”, na tentativa de descrever com o maior rigor possível, medindo e comparando intervalos de tempos. A leitura descritiva dos resultados quantitativos assim obtidos é parte do processo de análise que nos propomos realizar.

A tarefa de contabilizar os intervalos de tempo utilizados nas “ocupações do tempo” pelas diferentes categorias é demorada, e poderá ser feita pela entrevistadora posteriormente com base nas classificações feitas pelas entrevistadas. O resultado é registado num quadro a anexar ao caderno “ocupação do tempo”, com a lista das categorias e subdivisões diárias, a preencher com os intervalos de tempo correspondentes a cada categoria.

b) Algumas questões sobre a contabilização dos intervalos de tempo

Algumas questões surgem a propósito da contabilização das ocupações do tempo. Em primeiro lugar, a questão das ocupações simultâneas: deverá ser contabilizada apenas a ocupação principal ou deverá o intervalo de tempo ser dividido entre as várias ocupações de forma a que o dia não ultrapasse 24 horas?, ou, deverão ser contabilizadas todas as ocupações, mesmo que o dia ultrapasse as 24 horas?

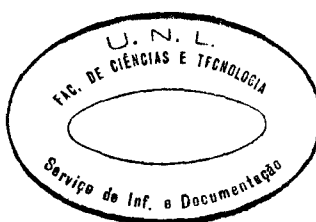
A resposta a estas questões não é fácil porque, se se contabilizar apenas a ocupação que a pessoa considerou principal conduzirá a resultados insatisfatórios, na medida em que outras actividades foram realizadas de facto. Por outro lado, a distribuição do tempo pelas várias tarefas simultâneas conduzirá a situações irreais, pois, por exemplo, um tabuleiro de roupa passado a

ferro durante meia hora, enquanto se está atenta às brincadeiras do filho mais novo e se conversa com o mais velho sobre os estudos, não ficaria passado a ferro em metade ou um terço do tempo. Por outro lado, a contabilização de todas as ocupações, mesmo que simultâneas, conduzirá a resultados interessantes sobre as estratégias de “multiplicação do tempo” das mulheres inquiridas. A opção finalmente tomada consiste em, contabilizar as ocupações principais e, considerar as outras ocupações na análise descritiva/ qualitativa das “ocupações do tempo”.

Outra questão, sobre a categorização e contabilização das ocupações, refere-se aos transportes e deslocações. Será de abrir uma categoria só para transportes e deslocações significativas, ou será de classificar os transportes e comunicações na categoria principal que servem? Neste caso, por exemplo, as deslocações para a escola poderão ser integradas em actividades profissionais, ou uma ida ao médico com um familiar poderá ser uma actividade doméstica. A opção tomada é de combinar as duas hipóteses, e, não só contabilizar o tempo de utilização de transportes e deslocações em si, verificando em relação ao conjunto qual o significado na vida da pessoa dessas ocupações, como verificar, igualmente, a totalidade do tempo dispendido nas várias categorias de tempo, incluindo o tempo de transportes que lhes é afecto. Ambos os pontos de vista podem ser pertinente para os objectivos do estudo.

6. Definição dos objectivos da segunda entrevista e elaboração de questões estruturadas

a) Objectivos da segunda entrevista



Na sequência da proposta de participação do sujeito na tarefa de categorização das “ocupações do tempo”, em colaboração com a entrevistadora, é, em princípio, realizada uma segunda entrevista. A primeira fase dessa segunda entrevista será a classificação das “ocupações do tempo” em categorias. O registo das reacções e comentários das pessoas entrevistadas, durante esta fase, pode contribuir para a compreensão das motivações e intenções presentes à classificação e evitar erros de interpretação.

Importa anotar que, a própria tarefa de classificação das “ocupações do tempo” constitui um processo de tomada de consciência com carácter formativo, além de que, a explicitação das reacções pessoais pelo próprio sujeito, é significativa para a investigação. Essa hipótese da tomada de consciência do tempo que concede o aspecto formativo à metodologia de investigação que estamos a conceber, poderá ser enriquecida posteriormente com o confronto de cada sujeito com os resultados da contabilização dos tempos por categorias.

b) Elaboração das questões estruturadas

Durante a segunda entrevista, além de proceder ao processo de classificação das “ocupações do tempo” em categorias, terá lugar a colocação de algumas questões estruturadas, que pretendem favorecer a expressão do significado do tempo ou dos vários tempos vividos pelas pessoas e suas inter-relações. Estas questões têm o objectivo de recolher informação mais precisa sobre a relação da pessoa ao vivenciado nos vários tempos expressos nas cinco categorias e, em particular, a de obter informação sobre a relação dos vários tempos entre si, isto é, interferências recíprocas, nomeadamente com o tempo profissional.

Pretende-se, para o efeito, interrogar as dimensões da afectividade, da capacidade de autonomia, e o sentimento de utilidade social, inquirindo sobre as ocupações em que estas dimensões estiveram mais presentes, em grau positivo ou em grau negativo, durante a semana em que foi preenchido o inquérito, o caderno “ocupação do tempo”. Estas questões são dirigidas ao significado das ocupações do tempo para o sujeito. Outro grupo de questões, que importa colocar, são questões que se devem orientar no sentido de comparar o domínio profissional com os outros domínios da vida.

A primeira questão, aponta para o domínio do afectivo, dos sentimentos. Se a ocupação concede ou não satisfação ao nível das necessidades primárias e de necessidades como, a segurança, a afeição, a valorização pessoal, o bem estar. Qual o grau de satisfação experimentado na ocupação, qual a energia perdida ou recebida, no sentido de compreender se a ocupação deu ou retirou energia física, afectiva ou intelectual.

A segunda questão, dirige-se à origem da decisão, à motivação, ao impulso inicial, ao desejo, às vontades expressas ou à necessidade de realizar a actividade que se traduziu em “ocupação do tempo”. Pretende-se compreender em que medida resulta de formas de pressão exterior, de constrangimentos. Dirige-se ao sentimento de autonomia pessoal. Se a ocupação foi resultado de uma necessidade objectiva, de um “projecto de vida”, de compromissos assumidos, de necessidades vitais, se a motivação foi subjectiva, aparentemente desnecessária, introduzindo ruído positivo, ou negativo, na vida da própria pessoa.

A terceira questão, dirige-se ao valor social da “ocupação do tempo”, do ponto de vista da própria pessoa. Se a ocupação foi útil ou inútil, desnecessária a outros, à sociedade em geral. Se valeu a pena, ou foi uma perda de tempo

daquele ponto de vista. Qual o grau de utilidade social da “ocupação do tempo”, e qual o âmbito dessa utilidade.

Durante a fase exploratória, em que o processo foi experimentado, procurou-se responder a estas questões, face aos registos feitos. Inicialmente, tentou-se responder às questões classificando todas as “ocupações do tempo” registadas com sinais de mais e menos afectivo, de maior ou menor autonomia e de maior ou menor utilidade social. Mas, o processo teve que ser alterado por este grau de pormenor ultrapassar o âmbito do estudo. Poderia, em outra pesquisa, conduzir a uma análise de tipo avaliativa. No entanto, considerando a pertinência das questões em si para o objectivo do estudo, elas foram consideradas necessárias por conceder indicadores do significado atribuído ao tempo. Deste modo, optou-se por perguntar a cada professora, qual ou quais as (uma ou duas) situações que, durante a semana dos registos, foram, do ponto de vista afectivo, mais significativas, no melhor e no pior; da mesma forma se solicita a escolha de situações que, do ponto de vista da iniciativa pessoal, tivessem sido de sua própria iniciativa ou da iniciativa de outros, isto é, a que tivessem sido obrigadas; e, ainda, do ponto de vista do sentimento de utilidade social, que situações escolheria como mais úteis ou que tivessem sido “uma perda de tempo” do ponto de vista da utilidade para a sociedade.

Além das três questões mencionadas, outro grupo de questões previstas referem as interferências experimentadas entre as várias categorias de tempo utilizadas para a classificação dos cadernos. Em particular, a relação entre o tempo profissional e os outros tempos, isto é, o tempo familiar, o tempo de recreação, o tempo psico-fisiológico e o tempo cívico. Prevê-se que, depois de feita a classificação dos cadernos, cada professora tenha presente factos concretos da sua vivência durante a semana e que sobre eles se pronuncie.

Dada a riqueza que se pode antever, não só para as pessoas envolvidas, mas para o conteúdo das respostas a estas questões, previu-se a possibilidade de que, esta entrevista, tome a forma de um encontro com as várias professoras entrevistadas, proporcionando o confronto entre as várias expressões de vida. Tem-se consciência de que, com este processo, se irão alterar as expressões pessoais, individuais, mas que, por outro lado, se poderão obter outros elementos igualmente autênticos, provavelmente mais construídos, sobre como é que as professoras encaram a “ocupação do tempo”.

7. Definição do contrato a estabelecer

Do ponto de vista formal o contrato definido conduz a um acordo sobre os seguintes pontos:

O preenchimento exaustivo, e de acordo com as instruções, durante uma semana, de um caderno pessoal, de “ocupação do tempo” e a entrega de fotocópias do caderno, depois preenchido, para serem utilizados os dados em análise posterior, sendo dada a garantia de confidencialidade;

A participação numa entrevista individual com a investigadora, depois de preenchido o caderno, com o objectivo de verificar o seu completo preenchimento, de classificar as várias “ocupações do tempo” em categorias, contabilizar os tempos e de registar as reflexões e interpretação do sujeito face aos dados obtidos;

A participação numa segunda entrevista, igualmente a gravar e na qual se fará uma nova reflexão baseada nos conteúdos dos cadernos e orientada no sentido de compreender as escolhas, o grau de satisfação e o sentimento de

utilidade/inutilidade das ocupações da vida profissional e da vida não profissional daquelas professoras;

O direito a ter acesso aos dados, e sua análise, antes de publicação.

8. Sobre a escola e as professoras a entrevistar, estabelecimento de um contrato

A fim de uniformizar contextos, apresenta-se como recomendável a realização do trabalho de campo em uma só escola, embora o objectivo do estudo não imponha essa opção. Pretende-se, igualmente, conhecer as características socio-culturais das professoras a entrevistar e pensa-se com essa opção facilitar o estabelecimento de uma relação prévia com as professoras. Decide-se escolher uma escola que obedeça, simultaneamente, aos critérios de aproximação e de afastamento em relação à entrevistadora. Uma escola onde, a sua presença, não seja totalmente estranha para permitir uma base de confiança, mas onde, simultaneamente, um certo afastamento, permita que a relação com a entrevistadora não seja influenciada por contactos anteriores, a fim de estabelecer uma inter-relação em que, pelo menos, se uniformizem os naturais preconceitos .

É estabelecido contacto com uma escola de ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário, através de uma professora que se disponibiliza para realizar a tarefa de introdução na escola e fazer a apresentação à direcção, a quem é entregue um pedido formal para organizar encontros com as professoras dentro da escola. A mesma professora, colabora na escolha das professoras a entrevistar, de acordo com o perfil definido, e faz a sua apresentação à entrevistadora.

Tendo como ponto de partida o perfil definido para as professoras a entrevistar são contactadas algumas professoras da escola. Os critérios de escolha utilizados incluem elementos como, a idade, o número de anos de serviço, o estado civil, e situação de vida diversificadas. Aceitaram colaborar no trabalho de investigação sete professoras, com idades entre os vinte e cinco e os sessenta e cinco anos, a viver em ambientes familiares variados, e estados de vida diversificados: três casadas, três solteiras (uma mãe solteira) e uma divorciada. O resultado da selecção traduz-se numa certa variedade em níveis de docência e de disciplinas. Todas as professoras têm habilitações próprias, e o número de anos de ensino varia entre os dois anos e os vinte e três anos. Leccionam desde os 5ºs anos aos 10ºs anos de escolaridade, as disciplinas de Matemática, Físico-Químicas, Português, Francês, Inglês, Educação Física e Educação Visual e Tecnológica. São igualmente variadas as responsabilidades e cargos a nível de escola. No quadro seguinte faz-se a caracterização das professoras entrevistadas, *que* estão colocadas por ordem de idades e são designadas por pseudónimos escolhidos pelas próprias.

Quadro III-1: Caracterização das professoras entrevistadas

Nomes:	Mena	Mariana	Maria	Sara	Miriam	Ana	Dina
Idade	25	30	35	41	41	49	65
Estado civil	solteira	solteira	casada	casada	divorciada	solteira	casada
Vive com...	pais e irmã	filho de 7 anos	marido, 3 filhos com idades 13 e 7 anos (dois gémeos) e uma tia	filha (4 anos); e marido e filha aos fins de semana	sozinha, mas tem duas filhas de 18 e 15 anos que vivem com o pai	sozinha	marido e empregada doméstica (tem dois filhos casados)
Habilitações profissionais	Licenciatura em Ensino na área da Matem. ¹ e C.'s da Natureza	Bacharelato em Engenharia Química	Lic. em Língua e Literaturas Modernas "Diplôme Sup. de l'Alliance Française"	Licenciatura em Filologia Germânica Professora Profissionalizada	Licenciatura em Educação Física	Bacharelato em Química Laboratorial e Industrial	Curso de Formação Feminina e Complementos
Disciplinas e anos que lecciona	Matemática, 5ºs e 6ºs anos	Ciências Físico-Químicas, 8ºs e 9ºs a.	Português e Francês, 9ºs e 10ºs anos	Inglês, 8ºs, 9ºs Inglês LEG, 10ºa.	Educação Física, 6ºs e 9ºs anos	Ciências Físico-Químicas, 8ºs anos	Educação Visual e Tecnol. 5ºs e 6ºs a.
Nº de anos de ensino:	2	3	11	17	19	19	23
Cargos e outras funções :	Apoio Pedag. a al. def. tes Dir. Turma Dinamização de Disciplina (2º ciclo) e Coordenação área Ciências.	Apoio Pedagógico a alunos deficientes	Direcção de Ano Direcção de Turma	Direcção de Turma Dinamização de Disciplina	Direcção de Turma	Direcção de Ano Direcção de Turma	Responsável das Instalações de Educação Visual e Tecnológica
Nº de horas de aulas / total de horas	22 horas / 29 horas	26 horas / 28 horas	16 horas / 28 horas	21 horas / 25 horas	22 horas / 24 horas	16 horas / 28 horas	25 horas / 26 horas

9. O trabalho de campo: datas, etapas, contextos

Num primeiro encontro, informal, foram definidos e aceites os termos do contrato, foi introduzido o questionário, o caderno “ocupação do tempo” e entregue para ser preenchido. Os questionários foram preenchidos com poucos dias de diferença entre as sete professoras. Não foi feita a proposta de preencher os cadernos em uma determinada semana, por se ter preferido que a escolha das

datas obedecesse a critérios individuais, eles próprios prováveis indicadores de sentido. Depois de preenchidos os cadernos, foram marcadas as entrevistas que se realizaram, ou na escola ou, por conveniência, nas próprias casas das professoras. A caracterização dos contextos em que se desenvolveram as entrevistas encontra-se junto da transcrição das entrevistas, e é referido sempre que, durante a análise, se considera oportuno. O quadro seguinte, “mapa do trabalho de campo”, dá indicações sobre as datas do preenchimento dos caderno “ocupação do tempo” e realização das entrevistas com cada professora.

Quadro III-2: Mapa do trabalho de campo

<u>Nomes:</u>	<u>Mena</u>	<u>Mariana</u>	<u>Maria</u>	<u>Sara</u>	<u>Miriam</u>	<u>Ana</u>	<u>Dina</u>
<u>Instru- mentos utilizados:</u>							
<u>Questio- nário - semanas de preenchim ento</u>	27/02/94 a 05/03/94	28/02/94 a 06/03/94	26/02/94 a 04/03/94	25/02/94 a 03/03/94	28/02/94 a 06/03/94	26/02/94 a 04/03/94	07/03/94 a 13/03/94
<u>1ª entrevista, datas e cassettes de registo</u>	23/03/94 pelas 13:00 cassette 4	16/03/94 pelas 13:30 cassette 2	16/03/94 pelas 12:30 cassette 1 e vs.(2)	16/03/94 pelas 11:30 cassette 1	21/03/94 pelas 21:00 cassette 3	16/03/94 pelas 21:00 cassette 1	23/03/94 pelas 13:30 cassette 4
<u>2ª entrevista, datas e cassettes de registo</u>	11/04/94 pelas 14:00 cassette 7	11/04/94 pelas 18:00 cassette 8	11/04/94 pelas 14:00 cassette 7	22/03/94 pelas 13:30 cassette 3 e vs.	23/03/94 pelas 16:30 cassette 6	22/03/94 pelas 13:30 cassette 3 e vs.	23/03/94 pelas 14:30 cassette 4 vs. e 5

As entrevista decorreram no prazo de um mês e meio depois de concluído o preenchimento dos cadernos. A primeira entrevista no espaço de duas semanas e a segunda entrevista mais tarde. A primeira entrevista teve como centro motivador a experiência de preenchimento do caderno, da atenção dada ao tempo vivido, em termos de tempo ocupado, e permitiu a expressão das “explicações” sobre os registos das “ocupações do tempo” naquela semana, pelas próprias professoras. Nesta entrevista foi apresentada a proposta de colaborar na classificação das ocupações segundo categorias previamente definidas. A segunda

entrevista, teve duas fases: a classificação das ocupações registadas e a resposta a questões previamente estruturadas. Em qualquer dos casos, o carácter informal das entrevistas, permitiu a expressão livre de cada professora, uma das condições para a obtenção de dados indicadores do significado atribuído à vivência do tempo.

A proposta inicial de realizar uma segunda entrevista em conjunto foi aceite em geral pelas professoras, embora na prática se tornasse difícil marcar horas convenientes para todas pelo que, algumas segundas entrevistas foram realizadas em pequenos grupos de duas, e outras, individualmente: Mena e Maria partilharam a segunda entrevista, assim como, Sara e Ana.

As modificações efectuadas no trabalho de campo em relação ao previamente planeado são: a alteração do conteúdo da primeira entrevista, uma vez que a classificação das ocupações do tempo passou para a segunda entrevista, e, a não realização de uma segunda entrevista com características de entrevista em grupo para todas as professoras.

A diversidade de contextos ambientais em que foram feitas as entrevistas, resulta do facto de se privilegiar o carácter informal da relação que favorece a expressão de ideias e sentimentos, sobre a uniformidade de condições. No caso deste trabalho, não altera o objectivo do estudo, uma vez que não se pretende o estabelecimento de comparações, mas sim uma procura do significado da vida quotidiana, e qual o lugar da vida profissional nas diferentes situações de vida em que se encontram aquelas professoras.

**PARTE IV - ANÁLISE DOS CADERNOS “OCUPAÇÃO DO
TEMPO”**

Capítulo 1: Concepção e etapas de concretização da análise

1. Introdução

Pretende-se iniciar esta parte do trabalho com um capítulo que estabeleça os fundamentos da metodologia de análise, e que conduza à sua concretização, assim como à organização das suas várias etapas. A metodologia de análise a utilizar é sustentada pelos princípios da análise de conteúdo. Estes princípios apresentam-se adequados à análise de comunicações escritas e faladas²³⁴, e desenvolvem-se, em seguida, alguns aspectos pertinentes para esta investigação.

2. Princípios da análise de conteúdo e sua aplicação ao trabalho de investigação em curso

A análise de conteúdo abrange "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter indicadores, quantitativos ou não, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo de mensagens, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens"²³⁵. O objectivo da sua utilização ultrapassa o conhecimento descritivo, e permite uma certa "medida das significações", com o apoio de significantes afectivos ou cognitivos patentes nas comunicações a analisar²³⁶. Pretende-se conhecer "o que está por trás" das condições de produção, isto é, os próprios sujeitos no ambiente de produção das

²³⁴ BARDIN, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*, (Título original: L'Analyse de Contenu, 1977). Lisboa: Edições 70, p. 31.

²³⁵ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p.42.

²³⁶ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p.21.

comunicações²³⁷. Com a obediência aos princípios da análise de conteúdo, pretende-se evitar a tentação de uma compreensão imediata das comunicações, explorar o material de análise, e confirmar, ou não, as intuições sugeridas pela leitura desse material ou as hipóteses iniciais²³⁸.

O método de análise de conteúdo prevê inúmeras técnicas. A análise por categorias é a mais apropriada ao tratamento do material, na pesquisa que concebemos. Esta técnica "funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, as categorias, segundo reagrupamentos analógicos"²³⁹. Em geral, uma análise prevê várias fases que vão desde a pré-análise e a exploração do material, tratamento dos resultados, e, finalmente, as interpretações²⁴⁰. No caso da análise por categorias, e nas circunstâncias deste trabalho, concebemos como etapas mais significativas, na pré-análise: a) a construção de um sistema de categorias, feita *à priori*²⁴¹, a partir da fase exploratória do trabalho; b) a classificação das "ocupações do tempo", feita com a comparticipação das entrevistadas, segundo aquelas categorias, nos próprios cadernos "ocupação do tempo". c) a constituição do *corpus*, isto é, do conjunto dos documentos a serem sujeitos a tratamento e análise de conteúdo, que é o material produzido com vista à pesquisa que nos propomos realizar²⁴². O processo de classificação das "ocupações do tempo" está, por um lado, incluído no processo analítico, permitindo a organização do material experimental e, simultaneamente, enquanto objecto de observação, transforma-se em material de análise e, como tal, é registado durante as entrevistas.

²³⁷ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p.44.

²³⁸ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p.30.

²³⁹ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p.153.

²⁴⁰ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p.102.

²⁴¹ VALA, Jorge (1986). "A Análise de Conteúdo". In *Metodologia das Ciências Sociais* (Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, org.). Porto: Edições Afrontamento, p.111.

²⁴² VALA, J. (1986). *Idem*, p.109.

Uma vez constituído o *corpus*, segue-se a exploração do material, e o tratamento da informação aí contida, segundo as regras de identificação das unidades de análise e consequentes tarefas de recorte, agregação, enumeração e reorganização. No trabalho de investigação que concebemos, esta tarefa obedece a critérios de conformidade com o sistema de categorias definido, e com o resultado da classificação das "ocupações dos tempos" efectuada. As unidades de análise previstas são: unidades de registo e unidades de contexto.

As unidades de registo previstas, neste trabalho, são as "ocupações do tempo". No caderno "ocupação do tempo", as unidades de registo, são classificadas por categorias, segundo as quais é feita a contabilização dos intervalos de tempo ocupados. Nas entrevistas, as unidades de registo, são também as porções de texto que referem uma ocupação/ categorias de tempo classificada segundo o mesmo critério. As unidades de contexto, são porções de texto mais alargadas, e que contêm a informação que esclarece, alarga ou completa o sentido da "ocupação do tempo" ou, consequentemente, da categoria de tempo a que diz respeito. A reorganização destas unidades constitui a fase preparatória do processo analítico.

O processo analítico passa, em seguida, pelas fases de descrição, inferência e interpretação. A descrição é a enumeração das características das comunicações, resumidas após tratamento²⁴³. A inferência de significação resulta da procura de "indicadores" que permitam inferir sobre uma outra realidade, por dedução lógica de conhecimentos²⁴⁴. A inferência, é uma fase intermédia entre a descrição e a interpretação, e deve obedecer a "regras ditadas pelos referentes

²⁴³ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p. 39.

²⁴⁴ BARDIN, L. (1991). *Idem*, p. 39.

teóricos e pelos objectivos do investigador²⁴⁵". Por fim, a última etapa do processo analítico, é a interpretação que, na pesquisa em curso, pretende ser uma compreensão possível da mensagem, pela significação concedida ao conjunto dos dados empíricos. Globalmente, poderá dizer-se que, todo o processo analítico consiste na "desmontagem de um discurso e produção de um novo discurso, através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise"²⁴⁶.

3. Concepção de duas etapas na análise

A concepção de duas etapas, no desenvolvimento do processo analítico deste trabalho, resulta da utilização de dois instrumentos de observação diferentes: o questionário "ocupação do tempo", e as entrevistas que visam esclarecer e completar a informação dos questionários. O material empírico para análise, que daí resulta, são: os registos efectuados no caderno "ocupação do tempo" e a transcrição das entrevistas gravadas. A primeira etapa é baseada nos registos, feitos durante uma semana nos cadernos "ocupação do tempo", classificados em categorias de tempo ocupado, e, depois de contabilizados os respectivos intervalos de tempo por categorias. É uma etapa da análise concebida com o objectivo de explicitar interrogações, evidenciando as condições ou os contextos de produção dos registos, e que são estruturantes da etapa seguinte.

A etapa seguinte do trabalho de análise utiliza, além dos registos dos cadernos, também, o material das entrevistas classificado segundo as mesmas categorias, e com os mesmos critérios de classificação utilizados para as

²⁴⁵ VALA, J. (1986). *Idem*, p. 126.

²⁴⁶ VALA, J. (1986). *Idem*, p. 104.

"ocupações de tempo" registadas nos cadernos "ocupação do tempo". Conforme vimos oportunamente, a concepção das entrevistas é feita no sentido de esclarecer a informação dos cadernos, e facilitar uma compreensão das ocupações aí registadas, assim como, com a intenção de suscitar informação que contribua para uma compreensão sobre o sentido atribuído ao tempo por cada professora na vida quotidiana. Nesta etapa, dadas as características essencialmente biográficas do estudo, e tendo em consideração a adequação aos objectivos propostos, importa exercer uma atenção que aponte para o estudo individual de cada professora. Para o efeito, concretiza-se uma grelha de leitura, fundamentada nas referências teóricas desenvolvidas em capítulo anterior.

Não concebemos uma análise de tipo avaliativo, porque não se estabelece uma medida de atitudes, e não concebemos uma análise de tipo estrutural, porque não se pretendem construir modelos de pensamento. Reforçamos a intenção de que este trabalho não é concebido dentro do paradigma das investigações experimentais, ou de estudos quantitativos. Não se fazem medidas de frequências, embora, uma certa medida de quantidades de tempo seja utilizada na análise, com o objectivo de suscitar questões que favoreçam o processo de inferência.

4. Fases e etapas do processo analítico

Desdobram-se, em seguida, as várias fases do processo analítico. Inicia-se pela fase de preparação, relativamente à constituição do *corpus*, e à preparação e tratamento do material. Em seguida, apresentam-se as grelhas de apoio à análise e por fim desenvolvem-se alguns aspectos da concretização das duas etapas da análise.

a) Constituição do 'corpus'

De acordo com os objectivos propostos, o corpus é constituído pelos dados empíricos: os cadernos "ocupação do tempo", ao todo sete cadernos, com os registos feitos por sete professoras, durante uma semana; e a transcrição das entrevistas, sete blocos de duas entrevistas com cada professora. Nos cadernos, são registadas as classificações das "ocupações do tempo", em cinco categorias de tempo, com as letras: A - tempo doméstico e familiar, E - tempo de recreação, I - tempo psico-fisiológico, O - tempo profissional e U - tempo cívico. Na introdução às entrevistas está feita a caracterização do contexto em que foram realizadas.

Alguns condicionamentos relativos à constituição do *corpus* são objecto de atenção relacionados com as condições de registo das ocupações. De facto, apesar da uniformidade das orientações em relação ao preenchimento do caderno, o grau de rigor no registo depende, inevitavelmente, de circunstâncias subjectivas aliadas ao temperamento, à formação e experiência de cada pessoa. Assim, a própria forma de preencher o caderno pode ser objecto de análise, caso isso preencha objectivos propostos. Prevê-se, igualmente, que no preenchimento do caderno sejam registadas, principalmente, as ocupações com mais importância para cada pessoa. Essa importância pode advir, ou da extensão de tempo ocupado, ou do valor do significado que tenham e que, por essa razão, se mantenham na memória. Outro condicionamento a considerar é a utilização da memória, e portanto da estimativa do tempo. Pode ainda dar-se o caso, de uma determinada ocupação não ter sido registada por ter sido considerada irrelevante pela própria professora. Este conjunto complexo de circunstâncias condicionantes, estão presentes, e podem, em si mesmo, ser objecto de análise. Em relação à fidelidade dos dados empíricos parte-se da confiança em cada uma

das professoras entrevistadas, dentro das linhas definidas pelo contrato estabelecido.

b) Preparação, tratamento do material e constituição de grelhas de análise

Depois de classificados os cadernos com a participação das entrevistadas, é feita a transcrição e o recorte das ocupações registadas por categorias de tempo. Em seguida, os recortes são agrupados pelas cinco categorias e contados os intervalos de tempo correspondentes. Este trabalho é feito para cada um dos cadernos separadamente. O resultado permite a elaboração de quadros com referência aos intervalos de tempo, quadros semanais e quadros com médias diárias, e a construção de diagramas para facilitar a visualização dos resultados.

Durante esta fase de preparação do material, surge a necessidade de criar algumas subcategorias factuais de tempo, algumas comuns a todas as professoras, como "dar aulas", no tempo profissional, outras, subcategorias específicas, como "namorar", no tempo de recriação. Esta necessidade surge como consequência de uma leitura "flutuante" do material empírico e do processo de contagem dos intervalos de tempo, e conduz à elaboração da "grelha de recorte das ocupações do tempo".

A grelha que se apresenta em seguida explicita o critério para a construção dos diagramas já referidos, que revelam a relação entre as categorias e subcategorias de tempo e o tempo ocupado e que, associados à transcrição das ocupações por categorias de tempo, apoiam a análise descritiva.

Quadro IV-1: Grelha de recorte das ocupações do tempo

Categorias (definidas à priori)	Sub-categorias (definidas à posteriori)	
	Comuns	Específicas
Tempo psico-fisiológico:	Tempo de sono nocturno	
Tempo de recreação:		T. de namoro
		T. com o filho
		T. de fim de semana
		T. de recreação individual
		T. de treino
		T. com os outros
		T. para a pintura
Tempo doméstico e familiar:	T. doméstico	
	T. familiar	
Tempo profissional:	T. de aulas	
	T. profissional na escola	
	T. profissional em casa	
	T. em visitas de estudo	
	T. em formação profiss. ^{al}	
	T. para deslocações	
Tempo cívico:	T. relacionado com a escola	

É ainda tarefa de preparação e tratamento do material, o trabalho de transcrição das entrevistas, a classificação das informações aí contidas, e consequente recorte por unidades de registo e de contexto, segundo as mesmas categorias de tempo utilizadas para os questionários. O material, assim, reorganizado sustenta a segunda etapa da análise de conteúdo. A elaboração de uma grelha de leitura para esta segunda etapa da análise, “grelha de leitura das ‘ocupações do tempo’” que se apresenta em seguida.

Quadro IV-2: Grelha de leitura das ocupações do tempo

<u>Etapas:</u>	<u>Elementos a considerar ...</u>	<u>Expressos através de ...</u>
Descritiva	Intervalos de tempo por categorias e subcategorias	Resultados da contabilização dos intervalos de tempo, quadros ou diagramas
	Ritmos diário e semanal	Idem
	Espaços e pessoas	Mencionados no <i>corpus</i>
	Horizonte temporal	Lembranças do passado ou desejos de futuro
Registo de sinais e índices relacionados com...	... a afectividade	Sentimentos expressos, grau de satisfação ou de insatisfação
		Sinais ou índices de prazer ou de desgosto
	... o pensamento	Expressão de utilidade social, tempo útil ou tempo inútil
		Expressão de implicação pessoal
		Gestão do tempo, definição de prioridades, opções, fidelidades
	... manifestações de vontade	Ações autónomas, iniciativa pessoal ou dependência, subordinação
		Mudanças, rupturas, ajustes, adaptações, conciliações, revoltas ou deixar correr
Registo de inter-relações temporais	na mesma categoria de tempo ou entre categorias de tempo diferentes	Influências ou interferências positivas ou negativas, contradições, tensões, “pressão temporal”, conflitos de tempo latentes ou manifestos
		Dinâmicas geradas que suscitem mudanças ou rupturas (nas estruturas, nas pessoas, nos espaços, nos valores, nas opções de vida)
		Problemas e processos de harmonização, de conciliação, de adaptação, de ajuste

Esta grelha resulta de uma síntese entre as informações das referências teóricas e o contacto com as informações dos dados empíricos tratados durante as fases de preparação e tratamento do material. É, ainda, consequência da

primeira etapa da análise, durante a qual se faz uma leitura descritiva dos cadernos "ocupação do tempo".

A utilização, na grelha de análise, de questões relacionadas com os domínios da afectividade, do pensamento e da vontade, resultam de uma divisão tradicionalmente aceite das funções psicológicas e comportamentais da pessoa.

Esta fase de preparação e tratamento do material revela-se muito trabalhosa, não só no sentido de ocupação de muito tempo, como no sentido da atenção, que exige, aos critérios de fidelidade aos dados empíricos iniciais, e de facilitar o posterior trabalho de análise, sem perder de vista os objectivos da pesquisa.

c) Concretização das etapas do processo analítico

Os numerosos diagramas e os conteúdos reorganizados dos cadernos "ocupação do tempo", são os elementos utilizados para proceder a uma fase em que predomina a descrição das ocupações do tempo das professoras. As interrogações suscitadas e que incidem sobre as condições ou circunstâncias ou contextos de produção dos registos são explicitadas nesta etapa e pretendem fundamentar e estruturar a etapa seguinte da análise.

A segunda etapa da análise incide sobre o conjunto dos registos de uma professora e resulta da necessidade de um maior aprofundamento numa perspectiva biográfica. É uma professora, casada, com uma filha de quatro anos e o caderno "ocupação do tempo" de Sara é um dos cadernos preenchidos com maior rigor de pormenor.

Esta segunda etapa consiste, em primeiro lugar, numa leitura descritiva e sistemática dos dados empíricos depois de tratados. As grelhas de leitura apoiam o processo que conduz ao realce de significados de natureza psico-sociológica, o significado dos tempos para essa professora. A leitura é feita, a partir de cada um dos cinco tempos, que correspondem às cinco categorias de tempo definidas *à priori*.

A interpretação final da vida quotidiana dessa professora, resultado de uma compreensão global a partir de um processo inferencial, permite a definição de um novo quadro de leitura. Este quadro poderá ser iniciador de novos processos analíticos, incidindo, desta vez, sobre os dados empíricos das outras professoras, nomeadamente as entrevistas, o que aponta para a possibilidade de uma terceira etapa no trabalho de análise.

Capítulo 2: Interrogar os cadernos "ocupação do tempo"

1. Introdução

Neste capítulo pretende-se realizar uma leitura descritiva dos dados empíricos dos cadernos e procurar questões e hipóteses de trabalho, que apoiem a análise na etapa seguinte, na qual se realize uma leitura compreensiva do significado do tempo para as professoras envolvidas na pesquisa. Para o efeito, são tratados e utilizados principalmente os dados registados nos cadernos, embora as informações das entrevistas completem as informações dos cadernos, e possam ser referidas eventualmente. A partir dos dados dos cadernos "ocupação do tempo", que foram preenchidos pelas professoras, durante o período de tempo de uma semana e classificados pelas próprias segundo cinco categorias pré-estabelecidas, constroem-se quadros e gráficos e definem-se subcategorias de tempo.

O tratamento do material empírico, que prepara esta etapa, consiste, pois, na contabilização dos intervalos de tempo ocupados, que é realizada ou revista pela entrevistadora, e se encontra em mapas, agregados aos respectivos cadernos. Consiste, também, na elaboração de quadros, com os intervalos de tempo e as ocupações, assim como, na construção de gráficos, que contribuem para visualizar as informações fornecidas pelos dados numéricos, obtidos na contabilização dos tempos. Em todos os quadros e gráficos, as professoras estão colocadas por ordem de idades, e a ordenação das categorias de tempo vai desde o mais pessoal e privado, ao mais público. Os conteúdos dos registos das ocupações do tempo, tal como se encontram nos cadernos, são tratados através de recorte e agrupamento segundo as cinco categorias de "ocupação do tempo", também designadas por categorias de tempo.

A partir dos quadros e dos gráficos, faz-se uma descrição da "ocupação do tempo" das professoras. Esta descrição, refere as categorias, em termos de quantidade de tempo ocupado, para procurar hipóteses de compreensão, em forma de questões lançadas sobre os dados de tempo e das respectivas ocupações. A determinação de valores médios não é realizada, por se considerar que o conjunto das professoras não constitui uma amostra no sentido estatístico. No entanto, são utilizados valores médios, socialmente aceites, como o tempo diário de sono nocturno, ou o tempo semanal na profissão, que permitem questionar desvios observados.

Para caracterizar as condições de produção, objecto desta análise, relembra-se que a classificação por categorias de tempo não foi feita com critérios que valorizassem a uniformidade, mas sim, a expressão subjectiva, reveladora do significado atribuído ao tempo por cada professora, por ser esse o objectivo do estudo. Deste modo, as categorias de tempo, englobam as ocupações que cada professora considerou adequadas ao seu conceito de tempo, de acordo com o seu próprio pensar, sentir e agir. Por exemplo, para Miriam, o tempo psico-fisiológico inclui um passeio de bicicleta para ver o mar (L, IV) enquanto que para Dina, ir ver o mar, dá-lhe muito prazer (D, XV), e é tempo de recreação.

É durante esta etapa, essencialmente descritiva, que se desenvolve a **definição de subcategorias dos tempos**, já apresentadas na grelha de recorte das "ocupações do tempo", e necessárias para uma melhor compreensão. A primeira subcategoria a evidenciar é o tempo de sono nocturno que está incluído no tempo psico-fisiológico. O tempo profissional, desdobra-se em: tempo de aulas, tempo profissional na escola, tempo profissional em casa, tempo ocupado em visitas de estudo, em formação profissional, ou, ainda, tempo para

deslocações. E, o tempo familiar desdobra-se em tempo doméstico e tempo familiar, este último mais ligado às relações entre as pessoas.

Quanto aos tempos de recreação e como resultado da diversidade de condições de produção dos dados, aliada ao objectivo essencialmente biográfico do estudo, identificam-se algumas subcategorias que diferem de pessoa a pessoa, nomeadamente nos tempos de recreação. São subcategorias de tempo que parecem ter mais significado para cada uma, não tanto pela quantidade de tempo ocupado, mas pelo sentido, mais ou menos explícito, que lhe é atribuído. Do mesmo modo, sobressaiem conteúdos diversos, em relação aos tempos psicofisiológicos e aos tempos cívicos. Durante esta etapa, estabelecem-se condições que permitem inferir possíveis significados e fazer sobressair alguns dos traços gerais.

2. Observação dos quadros "ocupação do tempo"

O quadro seguinte apresenta o número total de horas ocupadas na semana, em cada uma das cinco categorias de tempo.

Quadro IV-3: Ocupação do tempo em horas por semana - A

Nomes:	Mena	Mariana	Maria	Sara	Miriam	Ana	Dina
Categorias de Tempo:							
Tempo psico-fisiológico	<u>70h 30m</u>	<u>67h 35m</u>	<u>58h 10m</u>	<u>53h 10m</u>	<u>73h 05m</u>	<u>63h 45m</u>	<u>63h 30m</u>
Tempo de recreação	16h 35m	19h 00m	10h 00m	14h 45m	21h 30m	21h 25m	<u>27h 40m</u>
Tempo doméstico e familiar	<u>17h 45m</u>	36h 10m	35h 35m	<u>41h 10m</u>	22h 30m	18h 55m	37h 30m
Tempo profissional	<u>60h 25m</u>	40h 15m	53h 45m	36h 20m	<u>36h 00m</u>	47h 30m	36h 20m
Tempo cívico	02h 45m	05h 00m	10h 30m	<u>02h 35m</u>	10h 00m	<u>16h 25m</u>	03h 00m

A observação do quadro evidencia, numa leitura vertical, os máximos de tempo ocupados por cada uma das professoras, valores sublinhados. Estes situam-se no tempo psico-fisiológico, excepto no caso de Sara. O valor máximo de tempo atribuído a esta categoria explica-se pelo tempo de sono nocturno, que está incluído nos tempos psico-fisiológico. O tempo de sono nocturno atinge cerca de um terço do tempo total semanal que é de 168 horas. Este facto sugere que importa considerar o tempo de sono nocturno como uma subcategoria, dada a quantidade de tempo ocupado.

A excepção verificada no caso de Sara, para quem o tempo doméstico e familiar é superior, poderá ser atribuída à doença da filha de quatro anos durante a semana em estudo, ou poderá ser atribuída a serões prolongados a ver trabalhos e testes, o que reduz o tempo de sono nocturno. São interrogações a verificar.

Observam-se no mesmo quadro, numa leitura horizontal, os máximos e os mínimos de tempo ocupado em cada categoria de tempo, postos em evidência por

meio de sombreados. Os valores máximos, a mais escuro, e os mínimos, a menos escuro. Questionam-se, em seguida, os conteúdos das ocupações do tempo que conduziram a estes valores levantando eventuais hipóteses de explicação.

No tempo psico-fisiológico, o máximo é atribuída a Miriam, por hipótese, pelo tipo de classificação que ela atribuiu a este tempo, onde inclui a actividade física preparatória das suas aulas como professora de Educação Física. O mínimo é de Sara, que, por hipótese, reduz as horas de sono nos serões em trabalho profissional e com a doença da filha como se disse.

No tempo de recreação, o máximo é atribuído a Dina. Dina, professora de Educação Visual, classifica como tempo de recreação as aulas de pintura que frequenta, uma tarde na semana, e que a motivam e inspiram na actividade profissional. O mínimo do tempo de recreação, é de Maria, que considera tempos de recreação apenas ao fim de semana, a partir de sexta feira à noite, quando se senta a ver televisão e "adormece pelo meio" (C, XVI).

No tempo doméstico e familiar, o máximo situa-se em Sara, talvez por causa da doença do filha ou talvez, também, porque sendo a filha uma criança de quatro anos e, estando Sara a viver sozinha com ela. durante a semana, a atenção da mãe é solicitada com muita frequência. O mínimo, situa-se em Mena, que é solteira, mora com os pais, e não terá muitas responsabilidades a nível doméstico ou familiar.

No tempo profissional, o máximo pertence a Mena, que está a iniciar a sua actividade profissional. Mena teve testes para corrigir durante esta semana, e tem várias responsabilidades a nível de escola. Fêz o ensaio de uma peça de teatro com um grupo de alunos, e considerou a sua participação na inauguração da Mediateca como tempo profissional, o que não aconteceu com outras professoras

que classificaram essa ocupação como tempo de recreação ou como tempo cívico. O mínimo, pertence a Miriam que, por hipótese, como professora de Educação Física, não tem testes para ver em casa, e considera, a actividade de preparação física pessoal como tempo psico-fisiológico.

No tempo cívico, o tempo máximo é de Ana, que é dirigente sindical e se desloca ao Sindicato para a reunião semanal. Entre outras coisas, participa no grupo de teatro da escola que tem uma actuação no fim de semana, o que ocupa muito tempo, classificado como tempo cívico. O mínimo é de Sara, com valores de tempo muito próximos de Mena e Dina. Sara, durante esta semana, classificou, como tempo cívico, a organização do encontro de ex-alunos e professores da escola. Mena e Dina referem, nesta categoria, principalmente as ocupações de participação em actividades de carácter religioso.

As hipóteses de explicação dos máximos e mínimos de tempo ocupado, são apenas interrogações que apontam para a necessidade de realizar um estudo individual de cada professora. Só esse estudo permitirá compreender a gestão individual e o sentido atribuído à vivência do tempo.

O quadro com o tempo semanal, apresentado em seguida, exclui os tempos de sono nocturno, e, por isso, permite evidenciar quais os polos de maior ocupação de tempo, como tempo "activo". Procuram-se evidenciar com este quadro, os tempos de maior ocupação durante a semana, para cada professora, através de uma leitura vertical, professora a professora. Eventualmente, surgem algumas sobreposições com a descrição já feita.

Quadro IV-4: Ocupação tempo em horas por semana - B

Nomes: Categorias de Tempo:	Mena	Mariana	Maria	Sara	Miriam	Ana	Dina
Tempo psico- fisiológico	12h 30m + 58h 00m (t. sono)	08h 20m + 59h 15m (t. sono)	08h 45m + 49h 25m (t. sono)	6h 35m + 46h 35m (t. sono)	23h 00m + 55h 00m (t. sono)	14h 25m + 49h 20m (t. sono)	21h 30m + 42h 00m (t. sono)
Tempo de recreação	16h 35m	19h 00m	10h 00m	14h 45m	21h 30m	21h 25m	27h 40m
Tempo doméstico e familiar	17h 45m	36h 10m	35h 35m	41h 10m	22h 30m	18h 55m	37h 30m
Tempo profissional	6h 25m	40h 15m	53h 45m	36h 20m	36h 00m	47h 30m	36h 20m
Tempo cívico	02h 45m	05h 00m	10h 30m	02h 35m	10h 00m	16h 25m	03h 00m

Para Mena, o máximo de tempo ocupado, situa-se no tempo profissional, que aparece destacado em relação aos outros tempos. As hipóteses explicativas já foram desenvolvidas. Para Mariana, o tempo profissional é o mais ocupado, logo seguido do tempo doméstico e familiar, constituindo dois polos de ocupação do tempo. Maria, tem um pico no tempo profissional, provavelmente devido às responsabilidades que assume a nível de escola, sendo, o segundo tempo em termos de quantidade de tempo ocupado, o tempo doméstico e familiar. Para Sara, o máximo de tempo ocupado é ao nível familiar, como já foi referido, e, a segunda categoria de tempo em evidência, é o tempo profissional. Miriam, tem o máximo de ocupação de tempo na profissão, e, em seguida, vem o tempo doméstico e familiar muito próximo do tempo de recreação. Ana, tem o máximo, no tempo profissional, no qual inclui responsabilidades a nível de escola, e que se apresenta destacado em relação aos outros tempos. Dina, apresenta um máximo no tempo familiar, logo seguido de perto pelo tempo profissional.

Os máximos situam-se, em cinco das professoras no tempo profissional, e, em duas, no tempo doméstico e familiar. Para quatro professoras destaca-se o tempo profissional, em relação a qualquer outro tempo (Mena, Maria, Miriam e Ana), para duas professoras há uma aproximação das quantidades de tempo ocupado nestas duas categorias (Mariana e Dina), e para uma professora destaca-se o tempo familiar (Sara).

O que se pode depreender da observação sobre os máximos de tempo ocupado, é que há polos de ocupação do tempo que concentram a maior parte da energia pessoal, e é pertinente analisá-los do ponto de vista dos objectivos do estudo. Em destaque está o polo profissional, verificando-se, no caso das sete professoras inquiridas que, quando o tempo profissional não está em primeiro lugar em quantidade de tempo ocupado, há acontecimentos extraordinários, ligados à vida familiar. Em segundo lugar, em quantidade de tempo ocupado, apresenta-se o polo doméstico e familiar, principalmente, para as professoras que têm filhos pequenos e a responsabilidade do lar.

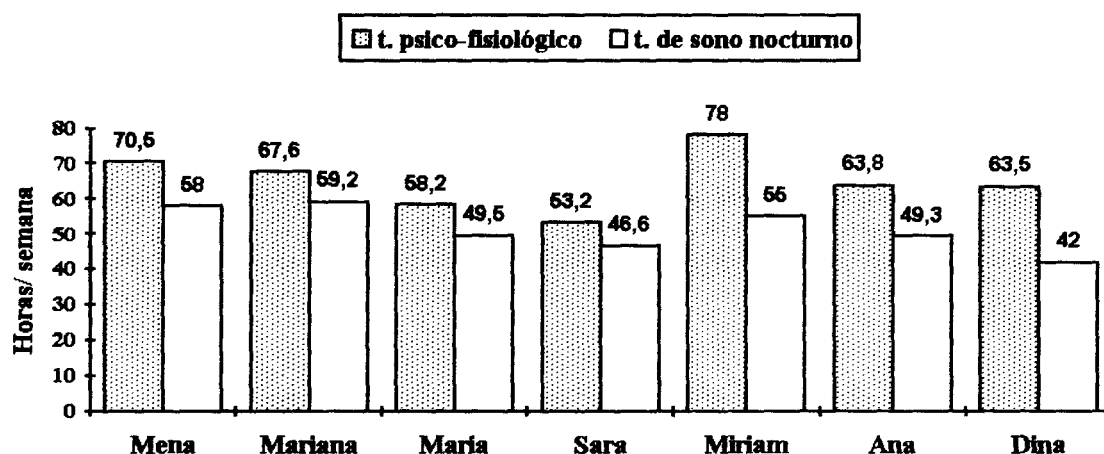
Os mínimos situam-se, em cinco professoras, no tempo cívico. As duas excepções são: Maria e Ana. Ambas reforçam os tempos classificados como tempos cívicos, Ana com a reunião no Sindicato e Maria com a participação no ensaio do Coro, onde é coralista, e no concerto, ocupações classificadas como horas de tempo cívico.

Só uma análise mais atenta poderá compreender, não tanto no sentido de explicar porque é que o tempo é quantitativamente mais ou é menos, mas para determinar o que é que conduziu às prioridades evidenciadas, em termos de tempo ocupado, e o sentido dado à ocupação desse tempo. Em seguida, continua-se a análise descritiva, interrogando as várias categorias de tempo, separadamente.

3. Interrogar os tempos psico-fisiológicos

O gráfico seguinte representa o tempo psico-fisiológico, os valores totais na semana, em paralelo com a subcategoria de tempo de sono nocturno.

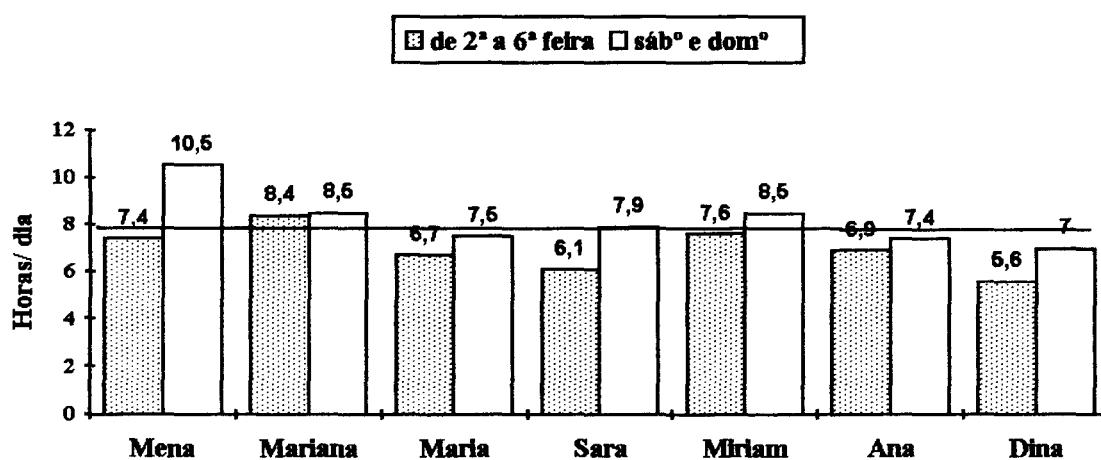
Gráfico IV-1: Tempo psico-fisiológico/ tempo de sono nocturno



A ocupação do tempo semanal nesta categoria de tempo, apresenta-se do seguinte modo: para Mena os tempos psico-fisiológicos, 70h 30m representam 42% do tempo total semanal de 168h; para Mariana, 67h 35m, são 40%; para Maria, 58h 10m, 35%; para Sara, 53h 10m, 32%; para Miriam, 78h 00m, 46%; para Ana, 63h 45m, 38%; e, para Dina, 63h 30m, 38%. Já foi evidenciada a importância desta categoria em quantidade de tempo ocupado. A procura de alguma explicação para as variações verificadas entre as sete professoras, aponta para o facto de que, algumas professoras, incluíram um maior número de refeições nesta categoria do que as outras, ou incluíram ocupações que outras professoras classificaram em outras categorias, como, por exemplo, o exercício físico, que no caso de Miriam é tempo psico-fisiológico, e para outras, é tempo de recreação.

As quantidades de tempo ocupado nesta categoria de tempo, só por si, não servem para comparar as ocupações de tempo das várias professoras, mas permitem prosseguir com o questionamento sobre qual o significado, para cada uma das professoras, do tempo classificado por elas como tempo psico-fisiológico. No entanto, é significativo, que esta categoria de tempo ocupe mais de um terço de todo o tempo vivido durante a semana. Como é gerido, como é experimentado esse tempo? Qual a importância atribuída ao tempo de sono nocturno, uma vez que, a maior parte destes tempos psico-fisiológicos é constituída pelo tempo de sono nocturno? O gráfico seguinte, mostra a distribuição do tempo de sono nocturno, num cálculo médio de horas por dia, para ser mais fácil a apreensão do seu valor quantitativo. Compara-se a semana e o fim de semana, e marca-se, com uma linha horizontal, as oito horas de sono nocturno por dia.

Gráfico IV-2: Tempo de sono nocturno/ semana-fim de semana



O dado sociológico que considera as oito horas de sono por dia como uma média socialmente aceite, permite-nos procurar, nas professoras inquiridas, qual o desvio verificado nos tempos de sono nocturno. Quatro das professoras têm uma média de sono nocturno inferior às 8 horas por dia, como tempo de sono nocturno, e as outras estão muito perto da média. Notam-se diferenças entre os

valores registados durante a semana e no fim de semana em que são mais horas de sono. Os registos no caderno, sobre este tempo, são, em geral: "dormi", "sono", e em alguns casos incluem considerações sobre a falta de sono, o dormir mal ou sonhos desagradáveis.

O significado numérico da quantidade de tempo ocupado em sono nocturno, reforça a importância de interrogar a forma como este tempo é vivenciado por cada uma das professoras. Outra interrogação que surge destas observações, diz respeito aos ritmos semanais, uma vez que o tempo de sono nocturno é superior ao fim de semana. Esta constatação, levanta a hipótese de alargar a interrogação sobre ritmos semanais, às outras categorias de tempo.

O tempo de sono nocturno está associado aos serões e às madrugadas. Como são ocupados, e que sentido cada uma das professoras dá aos serões, ou como é feito o acordar, são interrogações a colocar num estudo individualizado. São ocupações de descontração? São tarefas familiares? São obrigações profissionais? Será que factores como, a idade, o estado de vida ou o ambiente familiar são condicionantes destes tempos? Em que sentido?

Para além do tempo de sono nocturno, os tempos classificados como tempos psico-fisiológicos no caderno, incluem os tempos para a higiene e arranjo pessoal, e a ida ao cabeleireiro. Inclui algumas das refeições, embora os critérios variem porque há refeições que são tempos familiares, ou mesmo profissionais quando são tomadas na escola. Inclui, também, o exercício físico, como andar de bicicleta, para uma professora. Como se situam estes tempos em relação aos outros tempos, não só em espaço de tempo ocupado, mas também em projecção de significado, é outra interrogação a analisar caso a caso.

4. Interrogar os tempos profissionais

A exclusão do tempo de sono nocturno do quadro que representa os tempos ocupados nas cinco categorias, permite-nos observar as ocupações de tempo, evidenciando qual ou quais os polos de maior ocupação "activa". Na semana em estudo, verifica-se que o tempo profissional, está em primeiro lugar, em cinco casos, e que, em todos os casos, ultrapassa as 35 horas semanais.

Uma leitura das ocupações descritas nos cadernos, leva-nos a verificar que, nos dois casos em que as ocupações profissionais não ocupam o primeiro lugar, em quantidade de tempo ocupado, há acontecimentos extraordinários. Em um dos casos, é a doença da filha, e no outro caso, é o falecimento de uma pessoa de família. Será que, em condições de rotina, também para estas duas professoras, o tempo profissional ocuparia em termos quantitativos essa posição? É uma interrogação que fica.

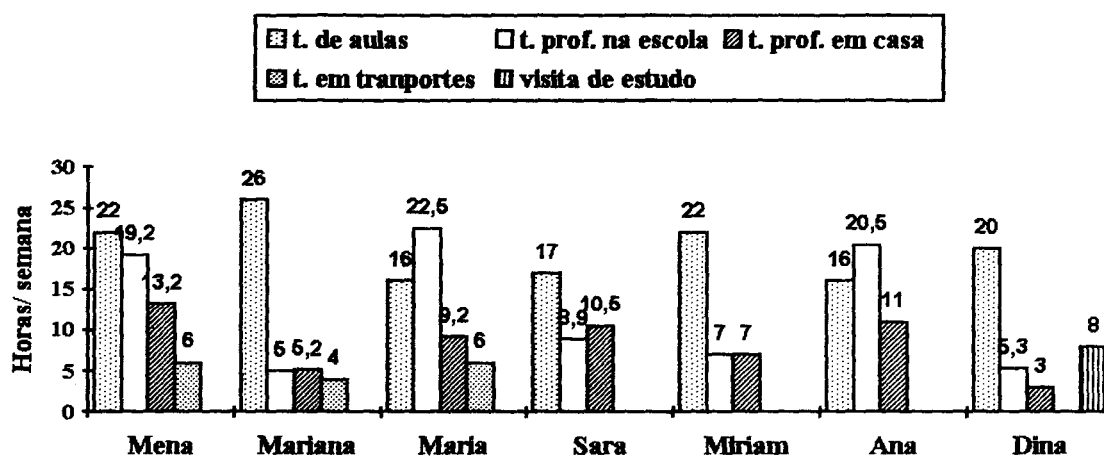
Como o universo das professoras em causa não é representativo, não é indicado generalizar, embora não deixe de ser pertinente, como interrogação, verificar a predominância do tempo profissional, em quantidade de tempo ocupado. O destaque do tempo ocupado com a profissão, nestes sete exemplos, coloca interrogações sobre o lugar dos tempos profissionais no conjunto das ocupações, quer em quantidade de tempo ocupado, quer em significado de tempo vivido.

Verifica-se ainda que, para as sete professoras, os tempos profissionais ocupados, variam entre as 36 horas e as 60h 25m, na semana em estudo. Será, este largo espectro de ocupação do tempo em torno da profissão, uma característica própria da profissão, em que, por um lado, os tempos ocupados com a profissão, variam de semana a semana, e, por outro lado, alguns

profissionais ocupam mais tempo e outros menos tempo, com a profissão. Será que a diferença depende das responsabilidades ao nível da escola, da disciplina leccionada, da existência ou não de trabalhos e testes para corrigir, ou, de outros factores?

A interrogação sobre, como se distribuem os tempos profissionais, sugere a concepção de subcategorias: tempo de aulas, tempo para trabalho profissional realizado em casa, ou tempo para outras actividades pedagógicas na escola, e, tempo para deslocações quando significativo, ou, ainda, para outras ocupações profissionais, como visitas de estudo. No gráfico seguinte estão representadas o número de horas de aulas por semana, e o número de horas atribuídas a outros tempos profissionais.

Gráfico IV-3: Tempos profissionais



O quadro seguinte apresenta, em subcategorias, os quantitativos de ocupação dos tempos profissionais, e completa a informação do gráfico contribuindo para sugerir algumas questões.

Quadro IV-5: Ocupação do tempo profissional na semana

<u>Nomes:</u>	<u>Mena</u>	<u>Marlana</u>	<u>Maria</u>	<u>Sara</u>	<u>Miriam</u>	<u>Ana</u>	<u>Dina</u>
<u>Sub- categorias de tempo profission al:</u>							
<u>t. de aulas</u>	22h	26h	16h	17h (a)	22h	16h	20h (a)
<u>t. prof. na escola</u>	19h 10m	05h 00m	22h 30m	08h 50m	07h 00m	20h 30m	5h 20m
<u>t. prof. em casa</u>	13h 15m	05h 15m	9h 15m	10h 30m	07h 00m	11h 00m	3h 00m
<u>t. em visitas de estudo</u>	—	—	—	—	—	—	08h
<u>t. para des- locações</u>	06h	04h	06h	—	—	—	—
<u>Total:</u>	60h25m	40h15m	53h45m	36h20m	35h00m	47h30m	36h20m
<u>Reduções devidas a cargos e funções:</u>	5 horas	2 horas	12 horas	4 horas	2 horas	12 horas	1 hora

Mena, Maria e Ana ocupam em tempo dedicado à profissão, respectivamente, 60h 25m, 53h 45m e 47h 30m, o que representa valores próximos de um terço do tempo total semanal. Verifica-se que o tempo ocupado na escola, para além das horas de aulas, por estas três professoras, com cargos e funções pedagógicas, é superior à respectiva redução. As outras professoras, ocupam com a profissão, um número superior a trinta e cinco horas semanais. Como é vivenciado todo este tempo profissional por cada uma ?

O trabalho profissional em casa, também varia, desde as três horas de Dina, as cinco horas de Mariana, as sete horas de Miriam, às nove, dez, onze e treze das outras professoras. Como se relaciona este tempo com o tempo doméstico e familiar? Como a própria pessoa experimenta este tempo?

Quanto ao tempo de transportes, apenas foi considerado o seu valor para três professoras, por residirem a cerca de 15 Km de distância da escola, meia

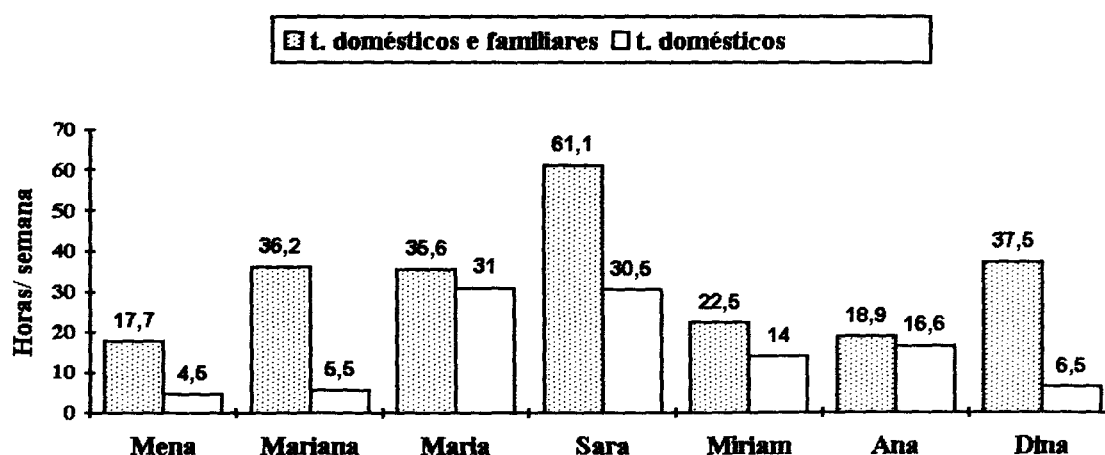
hora de carro. As outras professoras moram a cerca de dez minutos de distância da escola utilizando o carro como meio de transporte.

Sobre o total do tempo ocupado na profissão, muitas questões ficam para responder, não só em termos quantitativos como qualitativos. Será que a disciplina leccionada tem influência no total de horas ocupadas com a profissão? E a idade? E a situação de vida? São interrogações que ficam para um estudo mais individualizado. Um estudo que clarifique, não só o tempo ocupado, como o significado deste tempo, e sua relação com os outros tempos, assim como, identifique prioridades que ajudem a uma compreensão. Só uma análise dos conteúdos dos cadernos, conjuntamente com as entrevistas, pode estabelecer uma compreensão para os dados do tempo ocupado.

5. Interrogar os tempos domésticos e familiares

O gráfico seguinte, representa o tempo doméstico e familiar, e uma segunda coluna, visualisa o tempo doméstico para facilitar o estabelecimento da relação entre os dois aspectos principais desta categoria de tempo.

Gráfico IV-4: Tempos domésticos e familiares



O tempo ocupado nesta categoria, varia entre as 17h 45m e as 61h 10m. Em termos de quantidade de tempo ocupado, o polo doméstico e familiar é um polo de ocupação de tempo significativo, embora, em termos de tempo ocupado se note um largo leque nas professoras inquiridas. Para as três professoras casadas e para Mariana, que constitui família monoparental, são mais do que 35 horas por semana. É inferior, para as duas professoras solteiras e para Miriam, que está separada do marido e em processo de divórcio. Nestes casos, são favorecidas as outras categorias de tempo: tempo psico-fisiológico, tempo de recreação e tempo cívico.

Globalmente, com exemplos da semana em estudo, pode dizer-se que o tempo familiar inclui, as refeições em conjunto, as conversas com os familiares, estar com os filhos, os passeios ou as idas ao restaurante, certas compras. Inclui o ir levar ou ir buscar os filhos à escola ou a actividades extra-escolares. Inclue os telefonemas para os familiares, as visitas que se recebem, e preparam, ou que se fazem. Fazem parte destes tempos, ver televisão em conjunto e conversar sobre o que se vê, o que parece ser uma forma de estar em família. Fazem parte ainda, a preparação das festas de anos, o cuidado com os doentes, ou a ida ao enterro de um familiar.

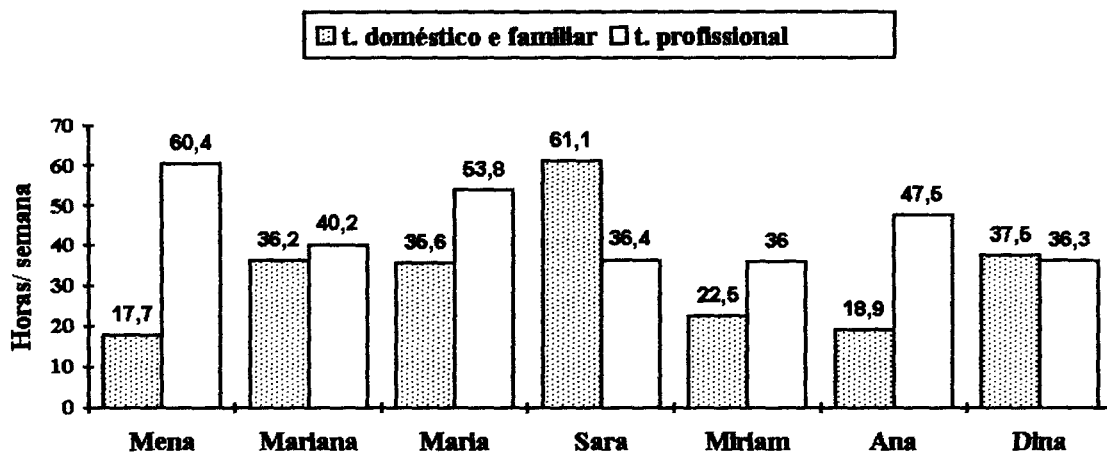
Qual o lugar que têm no contexto da vida de cada professora, estes tempos familiares, qual o peso afectivo, quais as prioridades, e como são experimentadas por cada uma das professoras, são as questões que ficam para serem analisadas, caso a caso, a fim de compreender o significado deste tempo.

Em relação ao tempo doméstico e familiar, há que distinguir entre o tempo dedicado a tarefas domésticas, e o tempo familiar propriamente dito, ligado aos cuidados e relacionamento com os membros da família, que é experimentado de forma diferente.

Em relação ao tempo doméstico, é de anotar as várias soluções de apoio às tarefas domésticas. Mena, que é a mais nova, e vive em casa dos pais, apenas ajuda eventualmente nessas tarefas; Mariana, que vive com o filho de sete anos, toma as refeições em casa da mãe, que mora perto, e que também lhe trata de outros problemas domésticos; Maria, que tem três filhos menores, tem uma tia viúva em casa, a viver com a família, que a apoia, e alivia das responsabilidades de tipo doméstico; Sara, que vive só com a filha durante a semana, conta com o apoio do marido nas tarefas domésticas, apenas ao fim de semana, e de uma mulher a dias; Miriam, que mora sozinha, e tem as filhas para jantar uma vez por outra, não tem apoio; Ana, que é solteira, e também mora sozinha, recorre à mulher a dias uma manhã por semana; e Dina, que vive com o marido, tem uma empregada permanente em casa.

De comum, parece existir uma procura de apoio nas tarefas domésticas. Como se relaciona este apoio com as ocupações de tempo, quais as ocupações preteridas quando não há apoio, quais as favorecidas quando há? Por outro lado, verifica-se que, quando as tarefas domésticas não constituem um tempo obrigatório, a pessoa dispõe de tempo que tenderá a ocupar de outras formas. Por exemplo, como tempo profissional (Mena e Ana), numa relação mais aprofundada com o filho (Mariana) ou na atenção aos outros (Ana e Dina). Será que, para as mulheres-professoras, a lei extensão das tarefas no tempo disponível, se pode reflectir, em determinadas circunstâncias, numa sobre-ocupação do tempo profissional? Ou de outros tempos?

Uma vez que, o tempo doméstico e familiar constitui o segundo polo de ocupação do tempo evidenciado, em termos de tempo ocupado, é pertinente analisar a relação entre o tempo doméstico e familiar, e o tempo profissional, o que faz a partir do gráfico seguinte.

Gráfico IV-5: Tempo doméstico e familiar/ tempo profissional

Observando as quantidades de tempo ocupado por cada uma das professoras, no âmbito do tempo doméstico e familiar e do tempo profissional, verifica-se que: para Mena, que é solteira e vive com os pais e uma irmã, o tempo por ela classificado como tempo doméstico e familiar é de 17h 45m, e o trabalho profissional é muito superior, 60h 25m, na semana em estudo; para Mariana, que é mãe solteira e vive com o único filho, o tempo doméstico e familiar, gira em torno do filho, e são 36h 10m, quase tanto quanto o tempo profissional, que é de 40h 15m; para Maria, que tem três filhos menores, os tempos domésticos e familiares são principalmente ocupados em apoiar as actividades dos filhos, ou o funcionamento da casa, são 35h 35m, sendo o tempo profissional superior, 53h 45m; Sara, que tem uma filha de quatro anos e vive sozinha com ela durante a semana, sendo a filha centro de atenções, e que, além disso esteve doente, esta semana, ocupou 61h 10m em tempo doméstico e familiar e 36 h 20m em tempo profissional; Miriam, que está em processo de divórcio e vive sozinha, embora as duas filhas crescidas morem perto, e apareçam com frequência ao fim do dia, o número de horas em tempo familiar são 22h 30m e o tempo profissional são 36 horas; para Ana, que é solteira e mora sozinha, o tempo doméstico e familiar é de 18h 55m, quase todo este tempo é ocupado com tarefas de carácter doméstico, e o tempo profissional é, na semana em estudo, 47h 30m; para Dina, que já tem os

filhos casados, e mora com o marido e uma empregada, o tempo doméstico e familiar é de 37h 30m, sendo o número de horas de tempo profissional equivalente, 36h 20m. Dina, classificou como tempo familiar todo o tempo de domingo, a partir do momento em que soube do falecimento de um familiar, reforçando esta categoria.

Há a considerar uma grande variedade de situações, conforme os estados de vida, as idades, as pessoas com quem se vive, e ainda se os filhos são pequenos ou grandes, mas em qualquer dos casos, os tempos domésticos e familiares, e os tempos profissionais, parecem estabelecer uma relação de ocupação dialéctica que vale a pena analisar. Importa tentar compreender, qual o sentido de prioridades que a própria pessoa estabelece, ou a que é forçada dadas as circunstâncias, e quais os mecanismos utilizados na harmonização dos tempos.

6. Interrogar os tempos de recreação

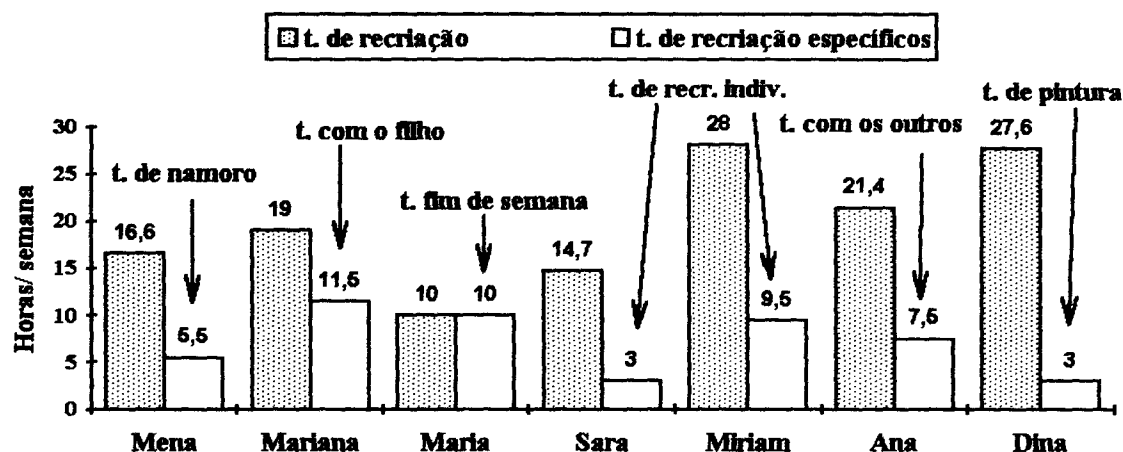
Os tempos de recreação, variam em quantidade de tempo ocupado, e variam em conteúdo de professora para professora. Embora os critérios de classificação possam ter tido incidências individuais diferentes, há certas ocupações que são registadas como ocupações de recreação, por todas as professoras, ou pela maioria. Indicam-se em seguida exemplos de ocupações de recreação registadas, sem contudo referir as quantidades de tempo, por ordem decrescente de ocorrência.

Ver televisão é registado por todas as professoras. E, as quatro professoras que moram perto do mar, vão ver o mar diversas vezes. Outros registos são: sair para tomar café (quatro professoras), tomar café em casa (duas professoras), conversar (cinco professoras) e ler o jornal (quatro professoras). Duas ou três professoras, em combinações diferentes, referem como tempo de recreação: ir às

compras, ver montras, fazer compras no supermercado, assim como fazer visitas, receber visitas em casa, participar em convívios, ir a festas de anos ou organizar festas de anos, ir lanchar fóra ou ir ao restaurante com amigos, colegas ou familiares, organizar fotografias, telefonar ou receber telefonemas, ler um livro ou uma revista. Apenas duas professoras referem as flores, ir apanhar flores, arranjar jarras ou registam tempo para bordar. As professoras que têm filhos pequenos consideram que, passear com eles, brincar ou contar histórias é tempo de recreação pessoal para elas próprias. Momentos de recreação referidos apenas por uma professora são: a inauguração da Mediateca na escola, ir ao cinema e namorar, dar aulas de ginástica aeróbica às colegas, receber a visita das filhas, ir à livraria, preencher este questionário, escrever cartas, pensar, ir à missa, ir à aula de pintura, preparar uma sobremesa, ir ao cabeleireiro ou ainda andar no Jardim Zoológico com os alunos, e participar nas actuações do grupo de teatro da escola. Algumas destas ocupações foram referidas por outras pessoas, mas classificadas em outras categorias, como a participação na inauguração da Mediateca que é tempo de recreação, é tempo profissional e é tempo cívico, conforme a professora.

O gráfico seguinte, representa o tempo total semanal das ocupações específicas de recreação, e, paralelamente, evidencia algumas subcategorias que variam de professora para professora.

Gráfico IV-6: Tempos de recreação



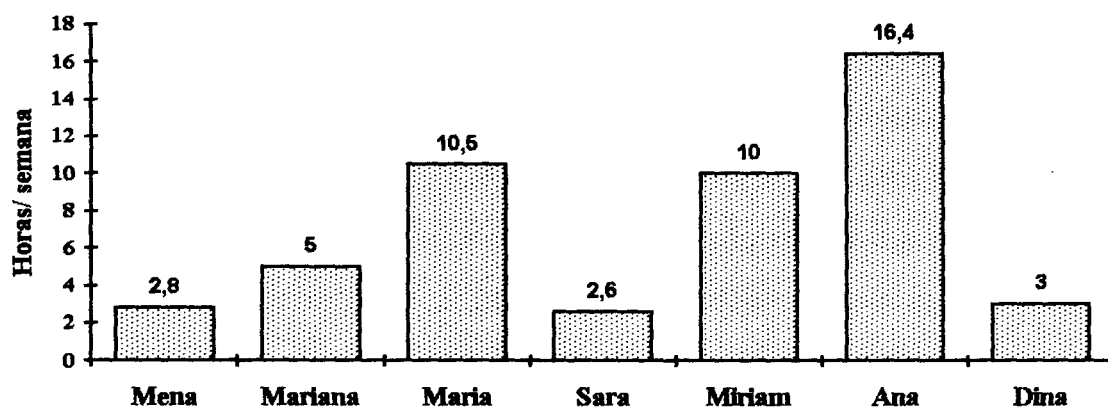
As subcategorias em evidência são: para Mena o namorar; para Mariana, muito do tempo em que está com o filho, em especial quando almoçam a três, ela o filho e o pai do filho; para Maria, é o fim de semana com a família, e com os amigos; para Sara, além de tudo o que significa o cuidado com a filha de quatro anos, são de anotar, como tempos de recreação, o estar à roda de livros, ou de revistas, ou os passeios ao mar, que se inclui em tempo de recreação individual; para Miriam, parecem ter especial significado, igualmente, os tempos de recreação individual, como os passeios de bicicleta, e também ir ver o mar, para além disso, são momentos fortes de recreação, o estar com as filhas, e a participação no "Grupo Vida" e no grupo de teatro da escola; para Ana, predominam como tempos de recreação, os tempos de encontro ou relacionamento com os outros, as conversas e as visitas, os telefonemas, as cartas, para além do prazer e das horas ocupadas a bordar, neste caso, bordar um cartão de parabéns para o pai; e, para Dina, sobressai a aula semanal de pintura, que é ao mesmo tempo formação profissional, e prazer de renovação, sem esquecer que, para Dina, predominam as visitas que traduzem o cuidado com os outros, e ainda que, para ela, é igualmente, "um grande prazer ir ver o mar". 'Ir ver o mar' é uma ocupação que se situa ao nível duma recreação generalizada, cujo significado é de explorar.

Pergunta-se ainda, qual o lugar dos tempos de recreação, no conjunto dos outros tempos, nomeadamente, dos tempos familiares, e de alguns tempos relacionados com a profissão, ou a escola, uma vez que aparecem como classificação dupla em numerosos casos na classificação das ocupações.

7. Interrogar os tempos cívicos

O gráfico seguinte, representa a totalidade dos tempos cívicos durante a semana.

Gráfico IV-7: Tempos cívicos



Para a maioria das professoras, as ocupações de carácter cívico, durante esta semana, estão relacionadas com a escola. Acontece com: a participação no grupo de teatro e respectivas actuações (Mena, Miriam, Dina e Ana); a responsabilidade pelo Grupo Vida e as campanhas sociais decorrentes (Miriam); a organização do encontro de antigos alunos, professores e funcionários (Sara); participação nas reuniões do Sindicato (Ana); ou dar apoio a uma ex-aluna

(Sara); e a inauguração da Mediateca, que é, também, tempo de recriação (Mariana).

Tempos cívicos não relacionados com a profissão são as situações de participação em actividades de carácter religioso (Mena e Dina) e, a participação no grupo coral (Maria), não ligado à escola, o ensaio e o concerto, que se realiza durante a semana dos registos. É também tempo cívico, preencher o IRS e o boletim dos professores (Mariana). Nesta categoria de tempo, há diversidade de critérios de classificação como, por exemplo, na resposta a este questionário, que é considerada por algumas como tempo cívico (Ana) e por outras como tempo de recriação (Sara).

Levantam-se questões acerca da relação dos tempos cívicos com as outras categorias de tempo, e como são experimentados e vivenciados estes tempos.

8. Conclusão

A leitura dos cadernos contribui para a definição de um conjunto de questões, e a elaboração de uma grelha de leitura que deverá ser utilizada na segunda etapa da análise de conteúdo. Três grupos de questões se desenham: o primeiro grupo de questões, refere a existência de dois polos de ocupação do tempo, o polo doméstico e familiar, e o polo profissional. O segundo grupo de questões, relaciona-se com o ritmo semanal: semana/ fim de semana. Este manifesta-se ao nível das várias categorias de tempo. O terceiro grupo de questões, refere as relações entre os vários tempos, o papel de cada tempo na compreensão da vida quotidiana das professoras e, em particular o lugar do tempo de recriação no conjunto dos tempos. A orientação do trabalho, depois desta primeira etapa de análise, indica a necessidade de recorrer aos dados das entrevistas, e proceder a uma leitura compreensiva de cada uma das professoras,

para tentar exprimir o significado do tempo vivenciado. Na segunda parte da análise será feita a leitura do tempo vivenciado por Sara, uma das professoras.

**PARTE V - LEITURA DA “OCUPAÇÃO DO TEMPO” DE
UMA PROFESSORA**

Capítulo 1: A gestão do tempo por Sara

1. Introdução

Sara é professora profissionalizada do ensino secundário, licenciada, tem quarenta e um anos de idade e dezassete anos de docência. Trabalha numa escola de ensino básico (2º e 3º ciclo) e secundário, situada a cerca de hora e meia de carro de Lisboa, e reside numa localidade perto da escola. O marido trabalha em Lisboa e apenas está em casa ao fim de semana. Durante a semana vive sozinha com a filha, Rita, que tem 4 anos.

Sara preenche o caderno “ocupação do tempo” durante uma semana, de vinte e cinco de Fevereiro (sexta-feira) a três de Março (quinta-feira) de mil novecentos e noventa e quatro. Esta semana corresponde a um período normal de aulas. O tratamento dos respectivos registos permite a elaboração de gráficos que servem de suporte para a leitura da ocupação do tempo que se apresenta em seguida. Realizam-se duas entrevistas, nos dias dezasseis e vinte e dois de Março, com o objectivo de: recolher as reacções ao preenchimento do caderno, esclarecer os registos feitos, classificar os registos em categorias e responder a algumas questões previamente definidas. A primeira entrevista decorre apenas com a entrevistadora e a segunda entrevista em conjunto com outra colega, também a ser entrevistada.

O material empírico para a análise são os cadernos e as entrevistas depois classificados em categorias e tratados. O ponto de partida são as questões levantadas na primeira etapa da análise, e apoia-se na grelha de leitura das “ocupações do tempo”. A classificação dos registos do caderno, por categorias, é feita com a colaboração de Sara. A questão subjacente, é tentar compreender

como Sara constrói o seu próprio tempo, qual o significado que lhe atribui e como o vivencia.

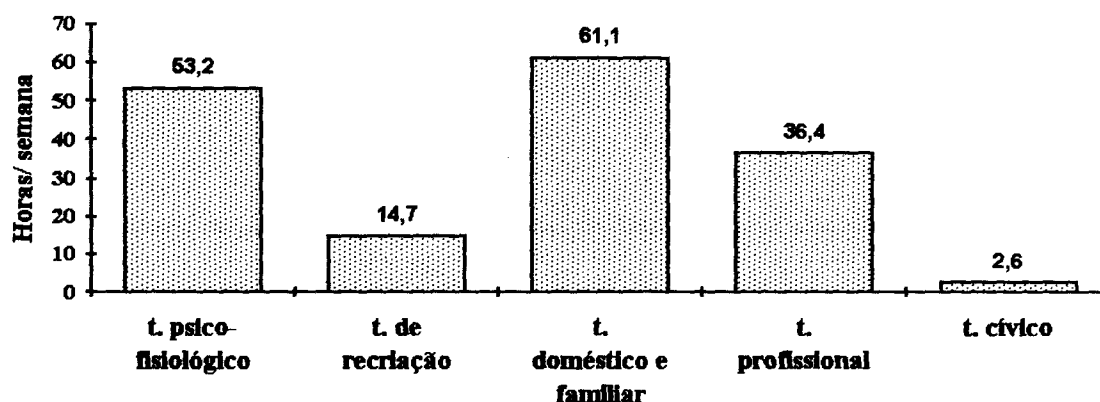
Neste capítulo, em primeiro lugar, é feita uma leitura global dos dados registados no caderno "ocupação do tempo" e nas transcrições das entrevistas na qual se evidenciam alguns elementos característicos da gestão do tempo de Sara em relação aos dois polos de ocupação do tempo, ao ritmo semanal e a algumas sub-categorias. Em seguida faz-se a análise das cinco categorias separadamente, procurando-se, em cada caso, inferir o significado de cada um dos tempos.

Durante o estudo, as referências a Sara são feitas com a letra S, seguida do número da página: os números romanos são do caderno "ocupação do tempo" e os números em árabe são da transcrição das entrevistas. Outras letras aparecem eventualmente a designar pessoas ou locais.

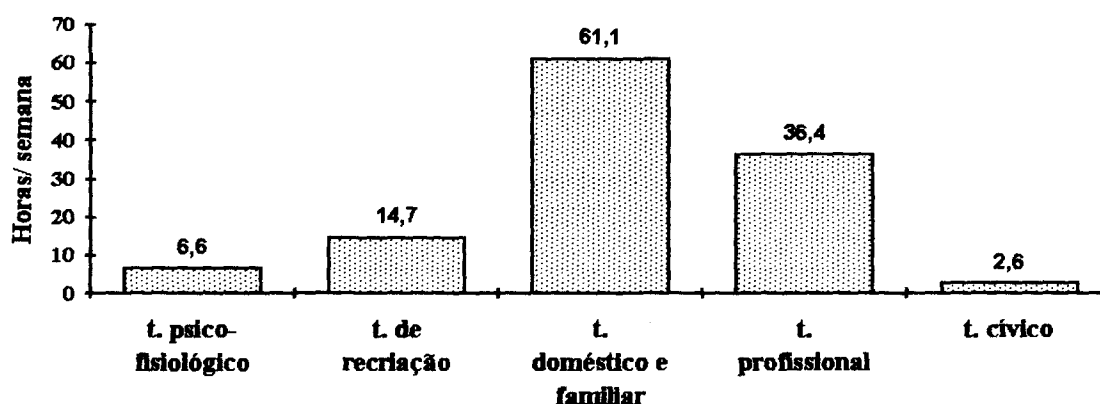
2. Leitura global

a) Dois polos de ocupação do tempo

O seguinte gráfico indica o número de horas ocupadas na semana em estudo em cada uma das cinco categorias de ocupação do tempo:

Gráfico V-1: Tempo semanal por categorias

Pode verificar-se que o tempo psico-fisiológico, e o tempo doméstico e familiar predominam, quantitativamente, sobre os tempos de recreação, profissional e cívico, porque no conjunto das ocupações correspondem a cerca de 68% do tempo total semanal. No gráfico seguinte, exclui-se o tempo de sono noturno:

Gráfico V-2: Tempo semanal com exclusão do sono

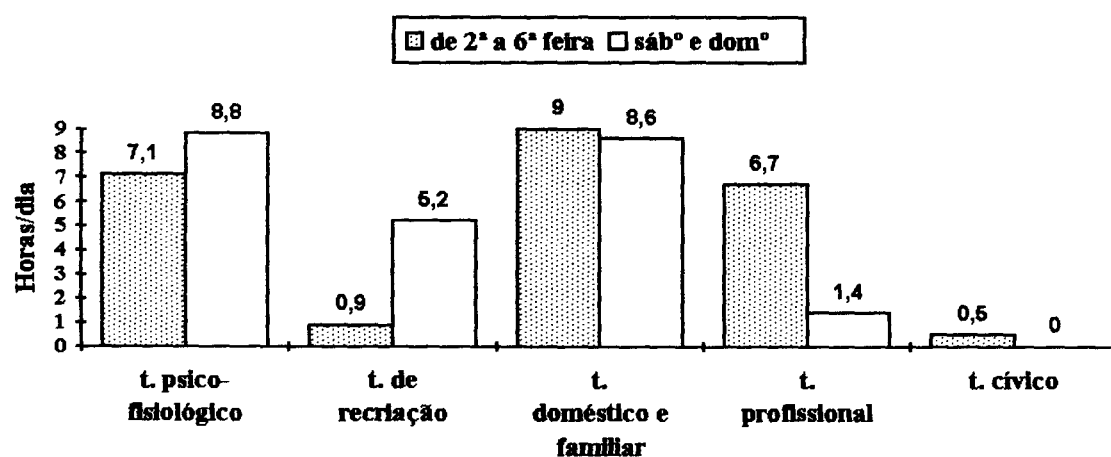
Se excluir o tempo de sono noturno que, por si só, corresponde a quase 30% do tempo semanal, e está incluído na categoria de tempo psico-fisiológico, verifica-se que o tempo "activo", ocupado por Sara, durante esta semana, oscila entre dois polos: o tempo doméstico e familiar com cerca de 50% e o tempo profissional com cerca de 30% do tempo. As ocupações consigo mesma, as

ocupações de carácter recreativo e as ocupações de carácter cívico ocupam os 20% restantes.

b) Ritmo semanal

Outra característica a evidenciar, nesta leitura global, é a diferença entre os tempos ocupados nas várias categorias, durante a semana, de segunda- a sexta-feiras, e no fim de semana, sábado e domingo. As diferenças registadas imprimem à semana de Sara um ritmo próprio que se pode observar a partir do gráfico seguinte:

Gráfico V-3: Ritmo semanal nas cinco categorias de tempo



A observação do gráfico mostra que o tempo psico-fisiológico aumenta no fim de semana: são mais duas horas de sono no sábado e no domingo. O tempo de recreação passa de menos de uma hora por dia, de segunda- a sexta- feiras, para cinco horas por dia, em média, no sábado e no domingo. O tempo doméstico e familiar não sofre alteração significativa, nos seus valores médios, durante a semana em estudo, o que se explica pelo acréscimo de tempo familiar devido ao imprevisto da doença da filha, de quarta- para quinta- feiras. Sem esse

imprevisto o tempo familiar seria menor durante a semana e, portanto, prevê-se que também aumentaria no fim de semana. O tempo profissional diminui no fim de semana em valores que compensam as subidas dos outros tempos, nomeadamente os tempos ocupados consigo mesma e os tempos de repouso (tempo psico-fisiológico), assim como os tempos de descontração e de formação (tempo de recreação), que substituem os tempos profissionais no fim de semana.

O ritmo semanal marcado pela semana, de segunda-feira a sexta-feira, e o fim de semana, sábado e domingo, corresponde aos dois polos de ocupação do tempo de Sara, o tempo doméstico e familiar e o tempo profissional. Este ritmo, é resultado de uma decisão de Sara sobre a distribuição do tempo como ela própria diz: "...pela especificidade do facto de R (o marido) estar a trabalhar em Lisboa ... acabo por me sobrecarregar muito com a área profissional, durante a semana, para de alguma maneira, deixar mesmo livre o fim de semana para o tempo familiar (S,19)". Esta oscilação, seria ainda mais nítida se as percentagens de ocupação do tempo considerassem o fim de semana com início à sexta- feira à tarde, quando Sara vai a Lisboa buscar o marido, até domingo à tarde/ noite, quando Sara prepara as actividades escolares da semana seguinte. Neste caso, o fim de semana não teria nenhuma ocupação de carácter profissional, pelo menos na semana que registámos, e ficariam ainda mais evidenciados os dois polos de ocupação do tempo de Sara assim como a sua relação com o ritmo semanal.

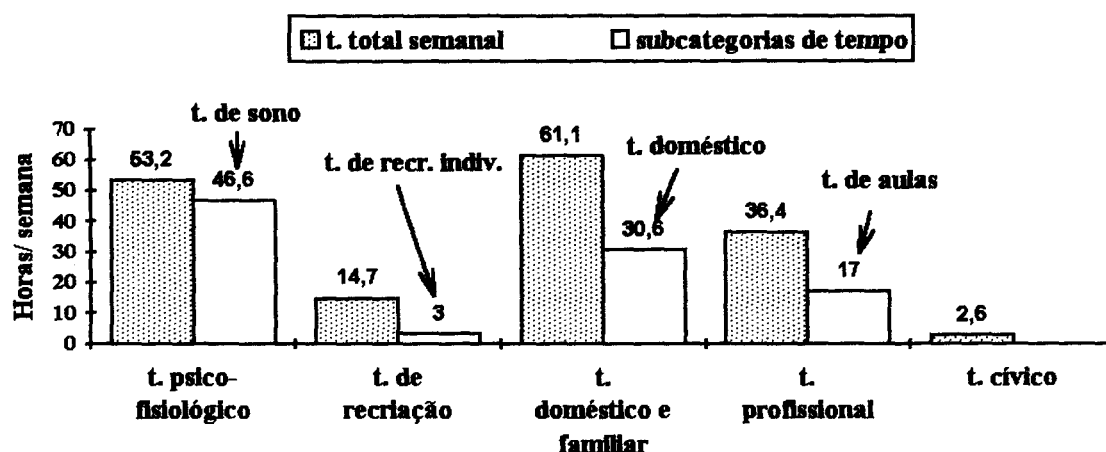
c) Algumas subcategorias

A leitura do caderno "ocupação do tempo" de Sara sugere a necessidade de subdividir as cinco categorias de tempo em algumas sub-categorias, tais como: distinguir o tempo de sono nocturno do tempo psico-fisiológico total, procurar qual o tempo de recreação pessoal/ individual no tempo de recreação, distinguir o

tempo dedicado a tarefas domésticas no tempo doméstico e familiar, e, no tempo profissional, separar o tempo de aulas do tempo de trabalho profissional.

O gráfico seguinte evidencia essas sub-categorias:

Gráfico V-4: Tempo semanal, algumas sub-categorias



A categoria tempo psico-fisiológico, conjunto de ocupações ligadas ao equilíbrio psíquico e fisiológico, inclui 87,6 % de sono noturno, o que significa que 12,4% desse tempo, menos de 7 horas na semana referenciada, são ocupadas consigo mesma, respondendo a necessidades pessoais vitais.

No tempo de recreação, tempo considerado de formação e de descontração, 20,4% desse tempo é de recreação pessoal/ individual, o que corresponde a 3 horas na semana em estudo. Os 79,6% restantes são tempos de recreação ligados a ocupações de natureza familiar, profissional ou cívica.

Na categoria tempo doméstico e familiar, tempo associado ao funcionamento quotidiano da família, é de distinguir entre as chamadas tarefas domésticas e outras ocupações de carácter relacional, ou os cuidados com os membros da família. Sobre esta subdivisão entre doméstico e familiar, diz Sara: "

quando estou a brincar com ela (com a filha) é diferente de estar a lavar a louça ou pelo menos há categorias diferentes, para mim são diferentes, (S,13)". Embora difícil de fazer essa contagem, porque esses tempos se encontram particularmente interligados, pode afirmar-se que no caso da semana em estudo cerca de 50 % do tempo é atribuído a tarefas domésticas, e 50 % a ocupações de carácter familiar.

O tempo profissional, que abrange todas as ocupações cujo investimento esteja ligado à profissão, inclui não só as aulas, que no caso desta semana são 46,7% do tempo profissional, como o tempo ocupado a preparar aulas, ver trabalhos e testes, ou outras tarefas ligadas ao funcionamento das aulas, relação com os alunos, preparação de actividades, reuniões na escola e outras funções pedagógicas. Durante a semana em estudo, Sara faltou um dia às aulas, 4 horas, o que leva a concluir que as aulas ocupariam, caso não tivesse faltado, cerca de 50% do tempo profissional.

O tempo cívico, que se traduz em ocupações com carácter associativo, de natureza social, cultural, política ou religiosa é, na semana em estudo, cerca de duas horas e trinta minutos, e está ligado ou directa ou indirectamente à profissão.

d) Tempo para deslocações

O tempo para deslocações, merece uma referência nesta análise global, porque como sabemos, em muitos casos, o tempo ocupado em deslocações tem um peso significativo na vida quotidiana das professoras. No caso de Sara, as deslocações são classificados dentro da categoria que servem, e não constituem uma ocupação de tempo à parte. É Sara que diz: "No fundo, é também perder o tempo por causa de ... no fundo, faz parte da própria actividade, não é? (S, 11)".

Sara desloca-se em carro próprio, por razões familiares, profissionais e cívicas, ou a pé para ir às compras ou passear. Exemplos de deslocações que correspondem a tempos familiares, são: ir levar e buscar a filha à creche (a cerca de dez minutos de carro), ir visitar a sogra (que vive a meia hora de distância de carro), ou a mãe (que vive em Lisboa) ou ainda ir buscar o marido a Lisboa (hora e meia de carro). As deslocações por motivos profissionais ou cívicos correspondem às idas para a escola e regressos da escola, que fica a cerca de dez minutos de casa, de carro. Esta semana, as deslocação à escola são, conforme os dias, uma, duas ou três vezes por dia, porque Sara vem a casa almoçar e volta para a escola para mais aulas e/ ou reuniões, ou vai buscar a filha à creche e volta para a escola para uma reunião. Sara não refere factos ou sentimentos associados a esses tempos.

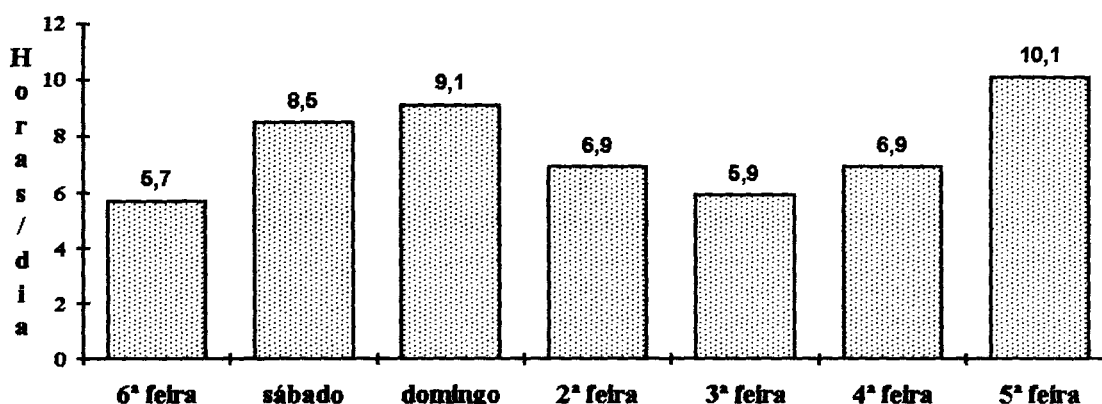
A leitura de cada uma das cinco categorias de tempo separadamente é feita em seguida a partir dos dados registados no caderno "ocupação do tempo" e das entrevistas.

3. Cinco tempos na vida quotidiana de Sara

a) Tempo psico-fisiológico

1) Os tempos psico-fisiológicos

O gráfico seguinte representa a distribuição semanal do tempo registado na categoria de tempo psico-fisiológico:

Gráfico V-5: Tempos psico-fisiológicos

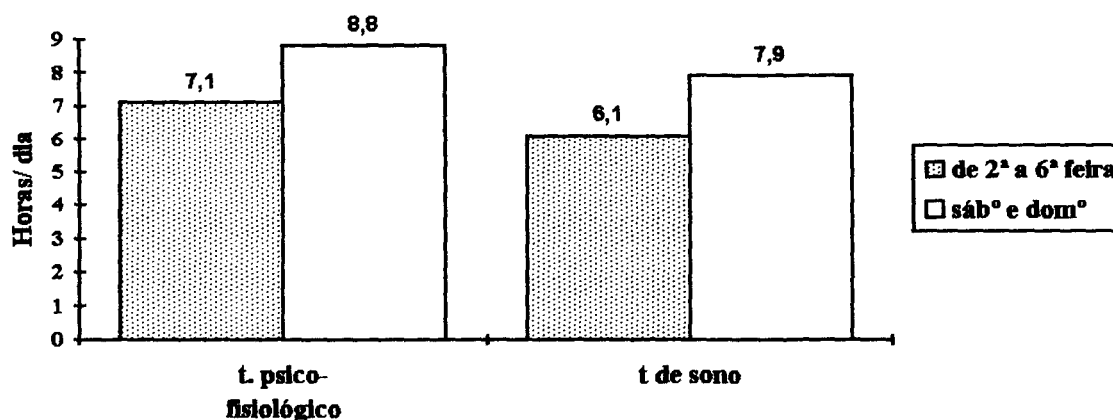
A leitura do gráfico permite evidenciar uma certa regularidade durante a semana, um máximo na quinta-feira, e valores mais elevados ao fim de semana, sábado e domingo. O máximo de quinta-feira deve-se à circunstância irregular do adoecimento da filha, do que resulta uma noite em estado de semi-vigília com um dormir irregular, e interrompido pelos cuidados com a filha que se prolonga pela manhã.

O tempo psico-fisiológico inclui, para além do tempo de sono nocturno, os tempos que Sara ocupa consigo mesma, cerca de uma hora por dia em ocupações definidas como ocupações ligadas ao seu próprio equilíbrio psico-fisiológico. São apenas ocupações com a higiene pessoal e algumas das refeições (outras refeições são integradas em tempos familiares). Apesar de ter anotado dores de garganta várias vezes, não se regista nenhuma iniciativa para resolver esse mal estar. Doer a garganta, continuar a doer a garganta, estar rouca, continuar rouca, dormir mal com tosse, não altera o ritmo de Sara durante a semana em que foram feitos os registos.

2) Sono nocturno

O gráfico seguinte, apresenta a relação entre os valores médios diários do tempo psico-fisiológico, durante a semana, de segunda a sexta-feiras, e no fim de semana, sábado e domingo, em comparação com os valores médios diários das horas de sono nocturno:

Gráfico V-6: Tempo de sono nocturno, semana/ fim de semana



O sono nocturno ocupa no conjunto da semana 27,7 % do tempo de Sara, o que corresponde a pouco mais de seis horas e meia por noite, valor inferior à média de oito horas de sono nocturno por dia.

Durante esta semana, de segunda a sexta-feiras, o tempo total classificado como psico-fisiológico por Sara contabiliza em média 7,1 horas por dia, das quais 6,1 horas por dia de sono. Características deste tempo de sono são: o sono da noite de quarta para quinta-feiras interrompido pela hora de dar o antipirético à filha que está doente e a tentativa de recuperar o sono durante a manhã desse dia, até às 10:45, o que não resulta, pois afirma: "dormimos ("aos solavancos") (S, XV)". E o sono da noite seguinte é mau, com tosse (S, XVI).

No fim de semana, sábado e domingo são, em média, 8,7 horas de tempo psico-fisiológico das quais 7,9 horas de sono. Durante o fim de semana o sono

ocupa mais duas horas por dia do que durante a semana. Uma dessas noites esquece-se de registar o sono no caderno: "Ah! pois! esqueci-me de pôr aqui dormi! (riso e escreveu "dormi")... Calcula-se que dormi, não é? Se fui para a cama...sei lá?... É o dia que o meu marido está em casa!... Por isso é que não puz cá: dormi! Exacto! (risos e troca de graças com a colega) (S, 13)".

Sobre o sono nocturno, além da noite em que a filha esteve doente, a única referência é que dorme mal na noite depois da doença da filha tendo ela própria ficado com dor de garganta e tosse. Em geral, diz Sara: "ao nível do repouso sou uma pedra a dormir, desde que não haja interferências de carácter afectivo no meu sono, eu durmo e durmo excelentemente bem (S, 23)". No entanto, a propósito de uma conversa com outros, diz: "não tenho tempo de dormir de noite quanto mais para dormir a sesta! nem pensar! (S, 6)". Deixa assim prever um certo esforço para manter o número reduzido de horas de sono nocturno.

3) Os serões e o despertar

O tempo psico-fisiológico de Sara, está subordinado às responsabilidades domésticas e familiares ou às obrigações profissionais, nomeadamente as horas de deitar e de levantar. Para melhor compreender analisamos os serões e o despertar de Sara.

Ao serão, Sara realiza trabalho profissional nas vésperas dos dias de aulas, isto é, de quinta para sexta-feiras (hora de deitar: 2:15), de domingo para segunda-feira (durante o serão com o marido, hora de deitar 0:15), de segunda para terça-feiras (hora de deitar: 2:20). e de terça para quarta-feiras (hora de deitar: 1:20). Trata-se de uma opção de Sara: "prefiro, no fundo, sobrecarregar-me com a área profissional nessas horas ... a partir, por exemplo, das nove e meia

ou das dez horas que é a hora em que ela (a filha) vai para a cama ... e acabo por, no fundo, trabalhar muito mais noite dentro (S, 19) ", quando a filha já está a dormir.

O serão de quarta-feira é imprevisto: "eu tinha planeado uma bela noite de trabalho que não existiu, porque era completamente impossível estar a ver testes com uma miúda com trinta e nove graus de febre no quarto (S, 21)". Nessa noite Sara ocupa-se da filha e por esse motivo não prepara aulas. Já tinha decidido faltar às aulas no dia seguinte.

O serão de sexta-feira, depois de ter ido buscar o marido que trabalha em Lisboa, é ocupado a regressar a casa, a descarregar e a arrumar as compras feitas no hipermercado e a conversar com o marido (vão para a cama pelas 1:30). O serão de sábado é ocupado com o marido a conversar e a ver um vídeo (vão para a cama pelas 0:45).

A hora de deitar está sujeita a interferências por causa da filha, são alguns dos pequenos incidentes que até esquece de registar, como Sara diz, por exemplo: "antes de ontem para ontem, eram duas e tal, eu ia-me deitar, já tinha fechado as luzes, ia para a casa de banho e nisto começa a Rita: ai! ai! ai! ai! a gritar com um pesadelo muito grande, coitadinha, e depois (riso), estava a sonhar...(S, 1)".

Sara revela a dependência da hora de deitar com o tempo profissional: "ao nível do repouso ... quando vou para a cama tenho muito sono, já estou meia a dormir em cima dos testes ... (S, 23)".

A hora de levantar, está dependente da hora de entrada da filha na creche e início das aulas na escola, e é marcada pelo toque (às 7:45) do Despertador (S,

XIII e XV). A palavra aparece escrita com letra maiúscula três vezes, o que poderá ser considerado um lapso a significar a importância do toque do despertador a forçar o acordar prematuro. A hora de levantar é alterada na manhã de quinta-feira por causa da doença da filha.

No fim de semana, sábado e domingo, o despertador não toca e Sara levanta-se mais tarde do que durante a semana, entre a 9:00 e as 10:00, para cuidar da filha que entretanto "acorda e vem para ao pé de nós (S, V)", e também para realizar tarefas domésticas. Na segunda-feira levanta-se mais cedo do que nos outros dias da semana (às 6:20) para cuidar do pequeno almoço do marido que deve regressar a Lisboa para o trabalho e, em seguida, volta para a cama mais um pouco, até às 7:45 (S, IX).

4) Interferências entre o tempo psico-fisiológico e outros tempos

Sara atribui ao tempo profissional uma certa interferência com este tempo psico-fisiológico na medida em que, como diz: "com o tempo psico-fisiológico, é curioso, a única coisa que o tempo profissional interfere é que eu tenho muito pouco tempo para mim própria, por exemplo, há que séculos que eu não tenho tempo para ir ao cabeleireiro, quero ir cortar o cabelo, mas não tenho tempo (S, 22)". ... gostaria de ter tempo para determinadas tarefas, por exemplo, sei lá, de se arranjar ou ... para ver o que é que vai usar ... como saio muito cedo e tenho que arranjar a miúda, e não sei quê, quando chega à minha hora de me arranjar a mim, eu quero é despachar-me... (S, 23)".

O próprio tempo para "tomar banho e se vestir", logo de manhã, encontra-se situado entre outras ocupações de carácter doméstico e familiar, e revela uma gestão de ajustamento deste tempo às restantes ocupações: arranjar a filha, fazer

as camas e preparar o pequeno almoço, o que se verifica diariamente (S, III a XV).

O tempo para as refeições nem sempre é classificado nesta categoria de tempo psico-fisiológico. As refeições têm a maior parte das vezes a classificação de tempo familiar, quando são partilhadas em família ou até quando são realizadas em casa, em alternância com tarefas de carácter doméstico, no intervalo entre as aulas da manhã e da tarde.

5) Significado do tempo psico-fisiológico

O tempo psico-fisiológico apresenta-se a Sara, como um tempo secundarizado face ao tempo doméstico e familiar e ao tempo profissional, o que se verifica principalmente pela gestão de adaptação e adaptação desse tempo aos outros tempos. Apesar de gostar de se arranjar, o tempo para dedicar a si própria é o último na construção das suas manhãs e dos seus dias. É um tempo que não se tem: não tem tempo para dormir, para ir cortar o cabelo, para se arranjar como gostaria, para os almoços quando só, que são rápidos, e, a dôr de garganta, é apenas um registo e não um cuidado a ter. O tempo psico-fisiológico é um tempo secundarizado, o tempo que se não tem, paradoxalmente é tempo desejado, "tempo para mim própria".

Na relação com outros tempos, destaca-se o conflito do tempo psico-fisiológico com o tempo profissional, que é explícito, pois o tempo profissional é o culpado do tempo que se não tem para si própria e que se gostaria de ter. Por outro lado, a relação do tempo psico-fisiológico com o tempo doméstico e familiar é uma relação de integração, de simbiose: o tempo para si mesma é também o tempo para a casa e para a família.

No tempo psico-fisiológico destaca-se, ainda, a hora de despertar, a hora certa, como um dos elementos que contribuem para imprimir o ritmo do dia, com o toque do despertador a horas certas, ou escolhidas, e, como ao fim de semana não toca o despertador, a hora de despertar contribui para definir o ritmo semanal, a alternância, semana/ fim de semana, que se manifesta também nos outros tempos, e que é uma construção de Sara.

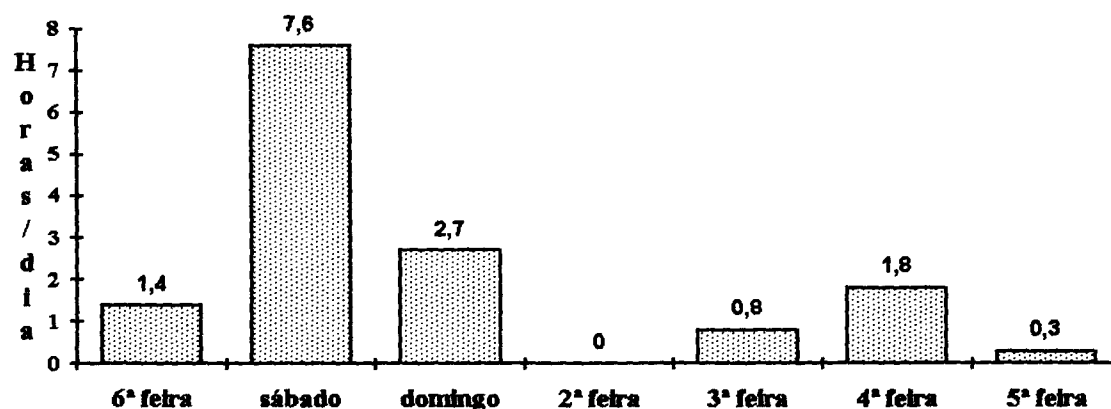
b) Tempo de recreação

1) Um outro ponto de vista

A proposta de classificação dos tempos de recreação considera que, os tempos ligados a ocupações de carácter familiar, profissional ou cívico não deveriam ser registados como tempos de recreação. Mas Sara prova a necessidade de classificar como tempos de recreação, no sentido de tempos de formação ou de descontração, alguns dos tempos familiares. Diz ela: "... mas eu, por exemplo, quando ponho aqui: estou a brincar, brinco com a Rita ou conto-lhe uma história, também para mim é tempo de recreação, porque, simultaneamente, para mim também é tempo agradável, e também aproveito para inventar mil e uma coisas, uso a minha imaginação, não é ? (riso)(S, 13)." Diz ainda: "Os momentos de descontração às vezes interligam-se com estes (os tempos familiares), porque isto também é, sei lá!, se a gente andar as duas lá a brincar, no chão, também para mim também é, também é bom (S, 14)". A classificação desta categoria de tempo de recreação obedece a este critério definido por Sara.

2) Tempos de recreação

O gráfico seguinte, apresenta a distribuição dos tempos de recreação ao longo da semana:

Gráfico V-7: Tempos de recreação

Os tempos de recreação, 14,7 horas na semana, e que estão aqui referidos, são aqueles que Sara classifica prioritariamente como tal. Outros tempos considerados e classificados como tempos familiares, profissionais ou cívicos, e que são simultaneamente classificados como tempos de recreação não estão aqui representados, uma vez que a recreação se apresenta como segunda categoria de tempo na ordem da classificação. Por exemplo, os tempos familiares que também são tempos de recreação, contabilizam cerca de quatro horas e meia além das 14,7 horas que se mencionam.

3) Tempos de recreação pessoais/ individuais

Os tempos pessoais/ individuais de recreação, isto é, os tempos não associados a motivações profissionais e cívicas ou à família e que são mencionados esta semana, totalizam três horas. Distribuem-se pela tarde de quarta-feira e, nos outros dias, apenas referem o preenchimento deste questionário. Incluem: ir ver o mar, ler um pouco, ouvir o noticiário (em geral entre outros afazeres) e preencher este questionário.

A tarde de quarta-feira é a tarde livre na escola, quando não há reuniões. Ao regressar da escola, nesse dia, cria um pouco de tempo para si: "vim devagar para ver o mar" e mais tarde: "leio um livro (quer dizer, continuo a ler...) (S, XIV)". Com a filha na creche, sobram cerca de três horas que Sara reparte entre si e o apelo das tarefas domésticas. É a oportunidade de ter algum tempo para si própria, mas não muito tempo, porque é preciso arrumar a cozinha, limpar a casa, arrumar os brinquedos de Rita e passar alguma roupa a ferro antes de a ir buscar.

O preenchimento do questionário, o caderno "ocupação do tempo" é um dos momentos de recriação pessoal durante a semana. Segundo Sara é tempo de recriação porque foi "uma boa altura de meditação ... ponho isto no reflectir e no meditar porque isto ajudou-me, porque, por exemplo, eu quando preenchia pensava sempre e às vezes até organizava coisas, é engraçado, de acordo com aquilo que estava a fazer, já me servia para organizar o dia seguinte (S, 11)". No entanto, apesar de valorizar este tempo e de "ter gostado mesmo de fazer" diz: "tive pena de ... eu própria já ter tão pouco tempo que, às vezes, já tinha que fazer isto quase à pressa, não é? (S, 1)".

A aspiração a mais tempo de recriação pessoal, e o sentido que lhe dá, lê-se quando, a propósito de haver pessoas que até têm tempo para dormir a sesta, Sara diz: "e eu penso, ai! que livrinho tão útil que eu tinha lido naquela hora! aquelas horas deviam ser dadas, devia de haver um crédito (risos)... (S, 27)".

4) Recriação e família

Sexta-feira à noite, sábado e domingo, é o tempo dedicado à família, o marido está em casa, vai-se visitar a mãe e a sogra. Simultaneamente, o fim de semana, concentra os tempos de recriação: 79.6 % desses tempos. Alguns dos

tempos de recreação no fim de semana são tempos familiares e, reciprocamente, tempos familiares são classificados como tempos, igualmente, de recreação. Expressões que traduzem este fim de semana familiar são: "Saímos para dar uma volta e comprar o jornal" "Saímos para tomar café e ver o mar." "Sentamo-nos para conversar." "Vemos um vídeo." "Vamos a ... ver a minha sogra." "Deixamos a Rita com a avó e vamos os dois dar uma volta." "Vemos o noticiário." "Vemos Artes e Letras..."(M, VI a VIII)."

Na segunda-feira, alguns tempos familiares, são tempos de recreação, mas apenas em segundo lugar, como: telefonar ao marido, brincar com a filha ou contar-lhe uma história. Neste dia, até mesmo ouvir o noticiário está prioritariamente envolvido pelo ambiente de família e não há tempos prioritariamente de recreação, isto é, classificados como tal.

Na terça-feira distingue-se como tempo de recreação a conversa com a filha sobre "o dia dos Avós" a realizar na creche dois dias depois (S, XII).

Na tarde de quarta-feira, depois de ir buscar a filha à creche, vão as duas às compras e ver o mar. Quando regressam sentam-se as duas "a escrever" e Sara preenche este questionário que é de novo um tempo de recreação pessoal. É aí que "Rita adoece e altera tudo!(S, XIV)"

Na quinta-feira, o tempo de recreação registado é ao serão, em casa da mãe, depois de a ter ajudado a arrumar a cozinha: "sentámo-nos para conversar", um pouco, porque a seguir foi preciso ir deitar a Rita ...(S, XVI)

5) Recreação e profissão

São tempos de recreação significativos uma ida à livraria, na sexta-feira, para procurar um livro para as aulas de inglês (50min): "ao mesmo tempo procurei um livro que eu precisava, mas ao mesmo tempo, vi outros que também me interessam ... às vezes não é fácil destringar, vai-se à papelaria porque é bom para as aulas, também ... embora às vezes não tenha nada a ver...(S, 23)".

Igualmente, na tarde de sábado, numa festa de anos em casa de amigos, onde Sara aproveitou para procurar canções para as aulas de inglês: "tenho uma intimidade muito grande com eles para estar, não sei quanto tempo, no sótão à procura de letras de músicas ... mas ao mesmo tempo aquilo deu-me um gozo enorme, estar ali à procura daquilo, não é? porque no fundo a gente também encontra outras coisas (S, 23)".

Sara conclui que há interferência entre os tempos profissionais e os tempos de recreação: "muitas vezes as duas coisas interligam-se" (S, 23). Estes tempos que são classificados prioritariamente como tempos de recreação são, simultaneamente, para Sara, tempos profissionais.

6) Outros momentos de recreação

"A conversa" como tempo de recreação aparece e é frequente: "sentámo-nos para conversar (S, VI)", com o marido, com a mãe ou com ambos; com a filha: "conversámos sobre o dia dos avós (S,XII)" ou com o cunhado: "Tomo café com o meu cunhado. Aproveitamos para conversar e tirar fotos a alguns edifícios (S, XVI)". A conversa aparece como tempo de recreação quer no tempo familiar quer no tempo profissional: "Aproveito para conversar com um colega", na hora livre, enquanto prepara trabalho escolar (S, XIII), e no tempo cívico: "recebo um telefonema de uma ex-aluna que precisa de ajuda (S, IV)".

"Ir ver o mar" é uma ocupação mencionada várias vezes: "saímos para tomar o café e ver o mar", "vamos ver o mar", de manhã quando vão às compras, "venho devagar para ver o mar", ou vai expressamente com a filha ver o mar. Será importante explorar o significado destes momentos: talvez reflecta a necessidade de alargar o horizonte e experimentar outra coisa para além do dia a dia doméstico e profissional, como ela própria diz: "a certa altura estamos todos a olhar uns para os outros (refere-se à escola) e não olhamos lá para fóra, e isto começa a ser um universo muito limitado... (S, 25)".

"A televisão" não aparece com frequência durante esta semana a não ser no sábado de manhã: "sento-me um pouco na sala a ver o programa infantil com a Rita", e, no sábado e no domingo à noite com o marido, "vemos o que resta do noticiário" ou: "vemos o noticiário" "vemos um vídeo", "acabamos de ver o filme", "vemos Artes e Letras". Durante a semana, os noticiários sempre que mencionados, quer de manhã às 8:00, quer à noite às 20:00, são apenas ouvir e não ver: "ouço o noticiário", o que pode significar que Sara poderá estar a ouvir rádio e/ou a fazer outras coisas, mas não, necessariamente, a olhar para o televisor (S, V a VIII). A escolha dos programas é uma preocupação: "... queria pôr o Ricardo III a gravar, ... queria pôr a cena do monólogo inicial a gravar para as aulas do 10º ano... (S, 13)" ou diz-lhe a colega: " ... há uma série na televisão giríssima, foste tu que me desafiaste para ver, coisas sobre a ciência ... (S, 12)".

Sara mantém, no seu horizonte temporal, a possibilidade de escrever um diário: "já pensei escrever um diário,... qualquer dia começo a fazer isso, porque acho que é muito bom a gente pensar sobre o tempo e há muita coisa que nós até, depois, até a lermos, temos noção: olha! se calhar se eu tivesse feito isto noutra hora! (S, 2)".

Mantém também, no seu horizonte, a lembrança e o desejo de escrever cartas: "Escrever cartas é uma coisa que tenho perdido o hábito ... gosto tanto de escrever cartas e, ultimamente, não tenho tempo para escrever cartas, que tristeza, meu Deus!, escrevia imenso....só quem ...só quem passa pelo professorado é que sabe como é que é... (S, 5)". Segundo Sara alguns professores, como ela, são muito sobrecarregados com trabalhos para ver em casa, e, algumas coisas, são consequentemente, postas de lado.

7) Significado do tempo de recreação

Os tempos de recreação de Sara, em geral, são acontecimentos provocados como "ir ver o mar", ou resultam de oportunidades aproveitadas como "as conversas" com os membros da família e com os colegas. Estes tempos de recreação trazem satisfação interior. São tão importantes que muitos dos tempos familiares, profissionais e cívicos, sempre que possível, são simultaneamente considerados como tempos de recreação. São classificados como tempos de recreação alguns tempos de motivação profissional como ir à livraria comprar um livro para as aulas de inglês. Os tempos de recreação imprimem tonalidade aos outros tempos e são elo de ligação entre eles.

Para Sara os tempos de recreação não podem ser apenas um bem pessoal é preciso que, directa ou indirectamente, sejam benefício para quem está à volta, como os alunos e os familiares: "a satisfação interior do ponto de vista cultural e isso tudo ... faz-nos sentir mais realizados e isso provoca uma satisfação maior, até nas relações com os outros, e até familiarmente, portanto está tudo interligado (S, 27). Os tempos de recreação reflectem-se na relação com as outras pessoas.

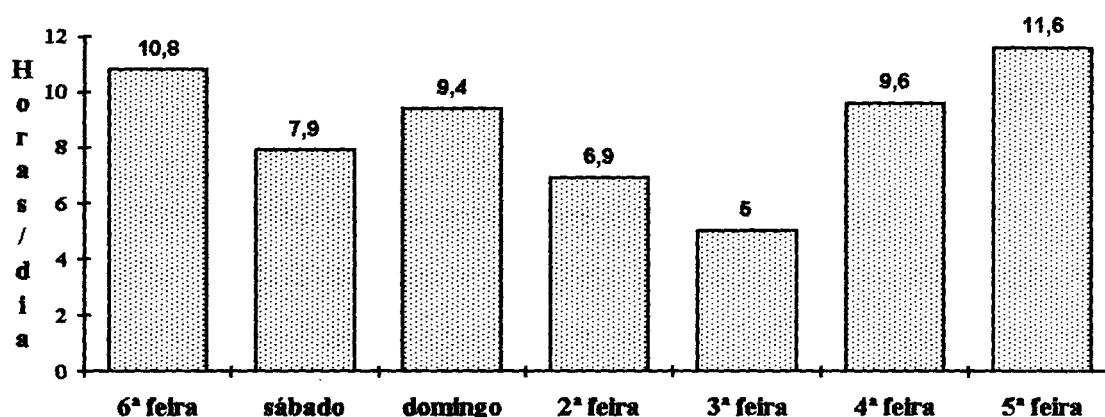
Estes tempos funcionam como o instrumento necessário para se refazer quando a vida está "embrulhada", para a fazer regressar ao normal, mas num tom mais alto, como acontece com a decisão tomada depois da doença da filha: "...depois, quinta-feira, comecei com a vida toda embrulhada, e depois, já não deu para coisa nenhuma. Embrulhada e não só: decidi, decidimos de comum acordo (ela e o marido) que este fim de semana era o fim de semana cultural da nossa vida ... (S, 10)." Levam a filha à exposição de dinossáurios, vão imprimir a fotografia de Rita em canecas para dar às avós, ...É um tempo enriquecido com nova informação para resolver o contratempo da doença da filha. Ou a ida ao teatro: "aquilo tinha tanta coisa para discutir! (S, 25)" Os tempos de recreação transformam a vida.

Outros tempos de recreação estão no horizonte temporal de Sara: tempo para escrever um diário, tempo para escrever cartas. Se houvesse um crédito de horas, isto é, se fôsse possível utilizar as horas que outros ocupam com a sesta, Sara investiria em tempos de recreação: "que livrinho tão útil que eu tinha lido naquela hora!(S, 27)", mas permanece a sentimento de que para recreação: "é pena eu já ter tão pouco tempo (S, 1)".

c) Tempo doméstico e familiar

1) Tempos domésticos e familiares

O gráfico representa os tempos domésticos e familiares durante a semana em estudo:

Gráfico V-8: Tempos domésticos e familiares

Sara ocupa em média cerca de 9 horas por dia com a casa e a família. Esta média é muito semelhante, durante a semana, de segunda a sexta-feiras e no fim de semana, sábado e domingo. Como já vimos, o acontecimento não previsível da doença de Rita na quarta-feira, que se prolonga para quinta-feira, e que faz com que Sara falte às aulas na quinta-feira, faz aumentar o tempo consagrado às ocupações familiares nesses dois dias, e dá-se uma transferência de tempo profissional para tempo familiar durante a semana em estudo.

Os tempos domésticos e familiares, a partir de sexta-feira depois das aulas, quando Sara vai a Lisboa buscar o marido e visitar a mãe, até domingo à tarde, quando Sara começa a preparar as actividades profissionais da semana seguinte, passam de uma média de 9 horas por dia para uma média de 9,5 horas por dia. A diferença não é significativa na semana em que foi feito o estudo.

No entanto, como nos restantes dias da semana se verifica que, na segunda e terça-feiras o tempo familiar está perto das sete horas por dia, e nos dias da doença da filha esse tempo aproxima-se das dez horas na quarta-feira, e das doze horas na quinta-feira, pode concluir-se que em outras semanas, o tempo familiar seja menor, durante a semana, de segunda a sexta-feiras, e assim confirmar a

construção do polo familiar ao fim de semana, como foi referido, em alternância com o tempo profissional, durante os dias da semana.

2) Os tempos "em casa"

O tempo passado "em casa", esta semana, é de cento e treze horas e cinquenta e cinco minutos, e ainda, três horas e quarenta e cinco minutos em casa da mãe, onde fica na noite de quinta para sexta-feiras. Estes valores correspondem a 70% do tempo semanal de cento e sessenta e oito horas. As ocupações em casa abrangem múltiplas características, além do tempo psico-fisiológico e das tarefas domésticas e ocupações familiares, há as ocupações de carácter recreativo, como brincar com a Rita, ver um vídeo, preencher este questionário, ou de carácter profissional, como ver testes e trabalhos, e ainda, tempo cívico: "recebi um telefonema de uma ex-aluna". A casa revela-se um espaço com significado quantitativo em termos de ocupação do tempo e qualitativo na medida em que as várias categorias de tempo são vivenciadas em casa, incluindo o tempo profissional..

3) Os espaços em tempos domésticos e familiares

Os espaços no tempo doméstico e familiar, isto é, os espaços onde decorrem os tempos com carácter doméstico ou familiar e que são mencionados, são os seguintes: A casa: cerca de 70 % do tempo semanal é passado em casa como vimos. Os trajectos de carro, embora o carro, em si, nunca seja referido: "fui levar a Rita"; "fui levar a minha mãe"; "saímos de Lisboa. para C (cidade)" ou as visitas a casa da mãe e da sogra: "ajudei a minha mãe a apanhar roupa", "regressamos a casa da minha mãe", "saímos para ir visitar a sogra". A casa da mãe (onde dorme na noite de quinta-feira), ou a casa da sogra, são espaços familiares também. Além desses, outros espaços que correspondem a tempos

familiares são: as idas às compras "passo pelo (minimercado)", "eu e o meu marido fomos às compras (hipermercado)", alguma refeição fóra de casa: "fomos comer antes de voltar para casa", os passeios para ir ver o mar ou a ida ao café (S, III a XVI).

4) As tarefas domésticas

Na área das tarefas domésticas há a considerar a rotina semanal, quando Sara está sozinha em casa que incluem: limpezas, arrumações, refeições e os imprevistos "tão rotineiros e relegados para lugar tão secundário", como, "o leite que está a ferver e se entorna por fóra e tem que se limpar o fogão naquela altura, senão depois seca, e depois ainda é pior ..., ou do tipo: sei lá a Rita de repente, ai mãe! ai mãe!, quero fazer cócó, cócó, cócó ... a correr, para a casa de banho e afinal é rebate falso e não faz coisa nenhuma e a gente está ali cinco minutos e não é nada, enfim estes pequenos incidentes que ocupam muito tempo e quebram o trabalho (S, 2)".

Nesta área há, por outro lado, a considerar as diferenças no fim de semana: "ao fim de semana há muito de partilha de tarefas domésticas com o meu marido ... ele ocupa-se fundamentalmente da filha, porque como não está durante a semana com ela ... ele entrega-se muito mais à filha e, também ao fim de semana, ele tenta libertar-me a mim de outras coisas ... para podermos passear e conversar ... (S, 4). Porque durante a semana eu estou sobrecarregada, porque estou sozinha com ela, mas ao fim de semana, a partir de sexta-feira à noite, o ritmo é completamente diferente ..., ele é uma boa ajuda doméstica, faz comida, faz tudo ..., é mesmo em termos de partilha (S, 5)".

5) O tempo dedicado à filha

O tempo dedicado à filha, que tem 4 anos, caracteriza-se por uma atenção constante. Em primeiro lugar pela rotina que impõe e que se traduz pelas expressões registadas no questionário, e repetidas diariamente, dos tempos ocupados em satisfazer as necessidades de crescimento de Rita. Desde o "chamei a Rita", "vesti a Rita", "puz uma cassette da R.Sésamo para ela ver", " Fui levar a Rita à creche", "Levo a Rita à casa de banho", até "preparo o leite para a Rita" que antes tinha ido deitar (S, III a XVI).

Este envolvimento com a filha também se traduz pelas interrupções ao serão, como, por exemplo: "atendo várias chamadas da minha filha (S, X)". "Estou a trabalhar e ela, coitada, às vezes não tem sono e é: ó mãe! anda cá! dá-me um livro! (S,14)", ou "Ó mãe! dá-me leite, ó mãe! quero ir à casa de banho, ó mãe! dá-me um livro, ó mãe! traz-me a Barbie, ó mãe! fica aqui um bocadinho ao pé de mim que eu tenho medo ... (S, 20)".

A atenção constante à filha pode ser medida pelo número de referências directas no caderno "ocupação do tempo", quer ao mencionar o seu nome, quer pelos pro-nomes utilizados tais como: "preparo-lhe o leite", "deito-a". Assim, na sexta-feira ela é mencionada 10 vezes, no sábado, 12 vezes, no domingo, 7 vezes, na segunda-feira, 14 vezes, na terça-feira, 13 vezes, na quarta-feira, 21 vezes e na quinta-feira, 17 vezes. Não estão incluídas as referências indirectas como: "vamos às compras", "vamos ver o mar", "voltamos para casa" (a mãe e a filha). Os dois factores que justificam a variação no número de referências, no sábado e no domingo, são a presença do pai de Rita "ao fim de semana está em casa e ocupa-se dela" deixando Sara livre para outras coisas. Na quarta e quinta-feiras, como ela está doente, provoca um aumento do número de referências, porque precisa ainda de mais atenção. Pode igualmente medir-se o grau de atenção com a Rita pela preocupação com o "dia dos avós" na creche: "só penso no dia dos avós", e "converso com a Rita sobre o "dia dos avós" (S, III a XVI)".

Rita é causa do pior momento e do melhor da semana: "o pior foi o facto da miúda ter adoecido na véspera da primeira festa em que ela ia participar. Inclusivamente, ia participar numa peça de teatro, e depois, a maior satisfação foi verificar que durante a manhã desse dia, como eu fiquei em casa, ela ficou muito melhor e eu pude levá-la, e portanto, ver que ela ficou muito contente por ter ido, e realmente depois ter corrido tudo muito bem (S, 15)".

6) Outras pessoas nos tempos domésticos e familiares

Outras pessoas referidas durante esta semana nos tempos familiares além da filha, são o marido (a quem telefona durante a semana e que está em casa ao fim de semana), a mãe (que vai visitar), a sogra (que também visita), ambas vêm ao "dia dos avós" na creche, e ainda o cunhado: "tomo café com o meu cunhado". A preocupação com as avós de Rita é destacada no dia da festa. Espera por elas perto da creche e "fico ali à espera, aquilo já passava das duas e meia e quais avós? viste-as? ... eu já estava passada da cabeça, esta gente vai chegar atrasada, e ela era das primeiras a actuar, não vão ver a neta, e vão ficar furiosas...", e depois, quando chegaram já em cima da hora havia problemas com a máquina fotográfica que Sara teve que resolver ... (S, 14). A preocupação e atenção à família é explicita: " ... tenho mesmo necessidade de deixar o sábado livre para outro tipo de ocupações, porque senão então não dou atenção nenhuma à família: é a minha mãe, é a minha sogra, é a bisavó, é o marido, é a filha, portanto há aqui uma série de pessoas que também precisam de atenção (S, 19)".

7) Tempo familiar como recriação

Os aspectos de recriação do tempo familiar tem sobretudo características relacionais que se referem, em primeiro lugar, à relação com a filha, todo o

processo de acompanhar o seu crescimento: ver o programa infantil com ela (S,V); ou ver desenhos animados (S, VI); conversar com ela (S,V e VII), sentarem-se as duas a "escrever" (S, XIV). Até mesmo conversar com a Educadora pode ser um momento de recriação para Sara (S, 14). Por outro lado, arrumar a cozinha em conjunto com o marido (S,VII), ver com ele "o que resta do noticiário (S,VI)"; "telefonar-lhe (S,X)". Ou ainda, aproveitar para conversar com o cunhado e tirar algumas fotos aos edifícios (S, XVI); tomar chá e conversar com as avós sobre a festa do "dia dos avós" (S, XVI), ou jantar e conversar em casa da mãe (S, XVI), são momentos de convívio familiar que, para Sara, são também momentos de recriação.

8) Significado do tempo doméstico e familiar

Os tempos domésticos e familiares constituem o polo mais forte na vida de Sara, não só em tempo realmente ocupado, como no investimento afectivo. Nele se evidenciam os dois aspectos que Sara distingue: o doméstico e o familiar.

Algumas das tarefas domésticas, tal como acontece com a hora de despertar, contribuem para marcar o ritmo diário. É a rotina que tem aspectos negativos a que Sara refere como "rotineiros" no sentido de que infelizmente acontecem e "ocupam muito tempo" (S, 2), e tem aspectos positivos: "a rotina que ajuda também a gerir o tempo porque se fizermos as coisas sempre à mesma hora, também é bom, ajuda, e disciplinamos o tempo e o espírito (S, 2)". Expressões como: "abro as janelas, acendo o esquentador, acordo a Rita, preparo o pequeno almoço, levanto a Rita, faço as camas, visto a Rita, lavo louça, apanho roupa, arrumo a cozinha, deito a Rita, preparo-lhe o leite, arrumo roupas e preparo outras para o dia seguinte... (S, III a XVI)", são expressões quase diárias, a rotina. As variações ao fim de semana em que os cuidados com a filha pertencem ao marido e em que há partilha de tarefas domésticas com ele,

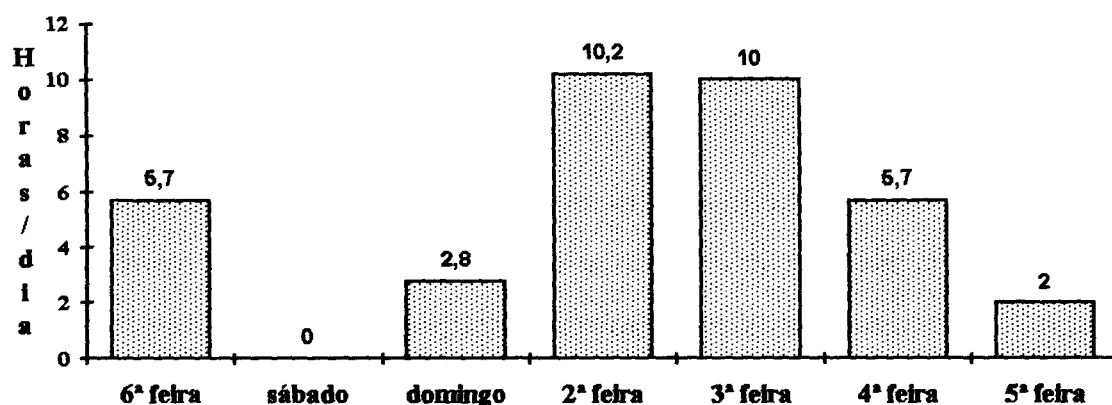
contribuem para marcar o ritmo semanal já referido. As tarefas domésticas constituem uma rotina, ocupam um tempo, que se não pode evitar, e que é bom, quando se pode partilhar.

Sobre o tempo familiar é um tempo com um significado especial, é o tempo que "compensa (S, 19)", e nele se concentram muitos momentos de recreação. É necessário usar de estratégias para que não seja insuficiente: "se não deixo o fim de semana livre, então não tenho tempo familiar nenhum... durante a semana tenho mais tempo, quer dizer, menos tempo familiar, a partir da hora que Rita vai para a cama pelas nove e meia ou dez horas ... portanto aqui, eu fico livre (S, 19)". É necessário lutar para ter tempo familiar, por um lado, e, por outro lado, este tempo parece ocupar quase todo o tempo que resta. Evidenciam-se no tempo familiar a atenção às pessoas: à filha, ao marido, às outras pessoas de família. Em particular os cuidados e acompanhamento do crescimento da filha que tem quatro anos. O tempo familiar é um tempo que é seu e é dos outros, simultaneamente.

d) Tempo profissional

1) Tempos ligados à profissão

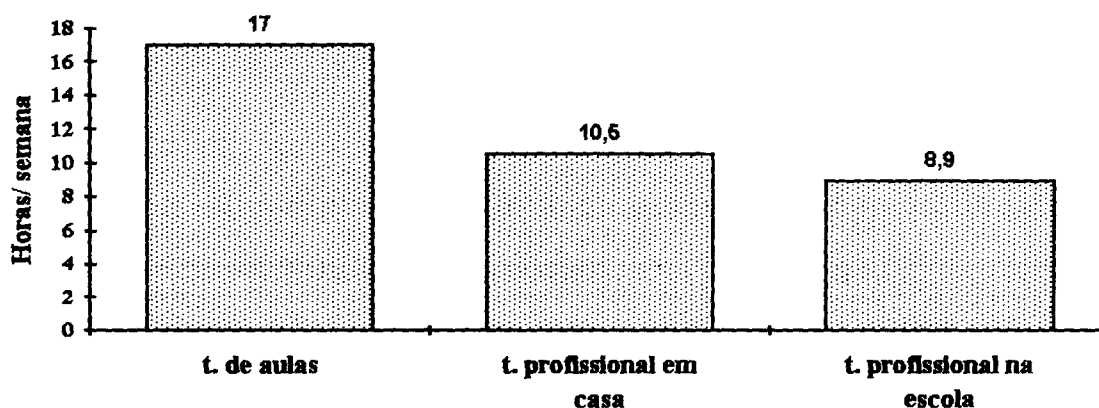
O gráfico seguinte mostra qual a distribuição dos tempos profissionais durante a semana:

Gráfico V-9: Tempos profissionais

Estes tempos correspondem às aulas, a actividades extra-curriculares e ao trabalho profissional em casa. No conjunto o tempo profissional são 36,4 horas nesta semana. Na quarta e quinta-feiras, nota-se um decréscimo desse tempo, por circunstâncias já referidas e na quarta-feira, ao serão, ao contrário do que tinha planeado, não realiza trabalho profissional (S, 21). Na quinta-feira, Sara falta às aulas de manhã, por causa da doença da filha (4 horas). Nesse dia as duas horas de trabalho profissional são uma reunião de conselho extraordinário, durante a tarde. Caso não tivesse faltado, nesses dois dias teriam sido contabilizadas mais quatro horas de tempo profissional. Contando apenas com as 4 horas de aulas a que faltou na quinta-feira, a percentagem de tempo profissional em aulas, que foi de 46,7%, aproximar-se-ia dos 50% e o tempo profissional ultrapassaria 40 horas.

2) Subcategorias do tempo profissional

O gráfico seguinte evidencia algumas das sub-categorias em que se dividem as 36,4 horas de trabalho profissional, durante a semana em estudo:

Gráfico V-10: Tempos profissionais, algumas sub-categorias

O tempo profissional de Sara, trinta e seis horas e vinte minutos durante a semana em estudo compreende dezassete horas de aulas (Sara tem normalmente vinte e uma horas de aulas, mas faltou quatro horas na quinta-feira).

Compreende dez horas e meia de trabalho profissional em casa: "quando ponho aqui "trabalho" (no questionário) são coisas muito latas, eu, por exemplo, ponho aqui ... começo a trabalhar, ver trabalhos e testes, por exemplo, neste caso (indica o questionário) foi concretamente isto: ver trabalhos e testes..., mas há momentos em que não, ... em que nesta hora em que digo "trabalho" há mais coisas do que isso, às vezes é difícil de destringir o tempo de organização de actividades e o tempo que levo, por exemplo, à procura de um texto ou à procura de moradas de antigos alunos ou de telefonemas para falar com eles, ou não sei quê... (S, 4)".

Na escola, inclui oito horas e cinquenta minutos, em reuniões, em contactos com os alunos:" há horas em que eu estou na escola que não têm directamente a ver com as aulas, mas têm a ver com grupos de alunos com quem estou a trabalhar (S, 3)" ou a executar trabalhos de direcção de turma, de direcção de disciplina, a conversar com colegas, e a realizar outros trabalhos

escolares, como tirar fotocópias de exercícios. Este trabalho na escola é realizado nos furos do horário, ou prolongando a presença para além das aulas.

3) As aulas

Quanto ao trabalho docente, Sara não refere factos ou sentimentos associados aos tempos de aula da semana em que foram feitos os registos de ocupação do tempo, mas ao falar com a colega diz: "uma aula não é uma circunstância exterior a ti, em certa medida é uma coisa que está ligada contigo ... (S, 17)". Em geral, em relação ao trabalho docente, ela diz: "consegue-se tirar prazer das coisas, pronto, mais dia menos dia, ou mais rotina menos rotina, ou mais correcção de exercício de gramática, ou menos correcção de exercício, que são a parte mais desagradável ... (S, 16)". E depois, o tempo profissional: " ... não se limita ao profissional ... não é só dizer: o aluno teve maus resultados ... tem mais alguma coisa ... (S, 22)".

Nas entrevistas, refere que a ida ao teatro iria ser motivo para uma boa conversa na aula da turma de teatro, no dia seguinte (S, 24), ou "... quando vou ver um filme, aquilo não tem nada a ver com a aula de inglês, ... até pode ter até pode não ter ..., mas isso, de qualquer maneira, transporta-me, dá-me qualquer coisa que eu posso transmitir aos meus alunos (S, 24)". Ou, "por exemplo, ontem, lá o facto de eu ter ido ao teatro, aquilo não tem nada a ver com o que eu ensino, mas tem muito a ver com o que eu posso ensinar porque, quanto mais larga é a minha visão do mundo, mais larga pode ser a visão que eu transmito ... (S, 25). Em particular na profissão de professor: "é capaz de haver profissões onde isso não se sente, mas na profissão que eu tenho o tempo de recriação ... tem a ver comigo como professora, porque quanto mais rica eu fôr interiormente mais posso dar... (S, 24)", e estabelece o horizonte da sua missão como

professora: "se eu não ensinar os meus alunos a amar não sei o quê, ou a conhecer não sei o quê... (S,26)".

4) Trabalho para casa

Em relação ao tempo ocupado nesta profissão, o trabalho profissional prolonga-se em preparações de aulas e outros trabalhos, por tempo indeterminado: "Só quem passa pelo professorado é que sabe como é que é, porque tenho a impressão que as pessoas que estão fóra não se apercebem, é muito difícil aperceberem-se. Porque a maioria das pessoas não leva trabalho para casa como a gente faz, de maneira que chegam a casa e têm o tempo todo. Até mesmo, dentro dos professores, depende das disciplinas... aqueles que têm disciplinas muito teóricas são muito sobrecarregados com coisas para ver em casa, tem rimas e rimas e rimas de trabalhos. Eu agora, tenho por lá rimas de trabalhos que nunca mais acaba! (S, 6)". E há que ter em conta a pressão exercida pelos alunos "inda agora estive a falar com os alunos ... e eu disse-lhes: vou fazer um esforço, vamos ver se consigo, porque tenho oito turmas de trinta alunos cada, ... (S, 6)". Para ser possível corrigir testes e trabalhos Sara faz um esforço e desenvolve estratégias para satisfazer a todos.

5) Interferências do tempo familiar no tempo profissional

E, ainda por cima, são muitas as interferências do tempo familiar no tempo de trabalho profissional, fundamentalmente em casa, como os pequenos incidentes que "ocupam muito tempo e quebram o trabalho": o leite que se entorna, a filha que interrompe (S, 2). "Muitas vezes, há muitas, muitas vezes em que eu quero trabalhar e não consigo. E, nós sabemos muito bem que é diferente a gente sentar-se a uma mesa e dizer: agora vou trabalhar até às dez ou até às onze ou até à meia noite e sentarmo-nos ali, e não levantarmos os olhos dali ou

levantamos porque queremos, a ter, por exemplo, um miúdo a chamar de dez em dez minutos a dizer: ó mãe! dá-me leite, ó mãe! quero ir à casa de banho, ó mãe! dá-me um livro, ó mãe! traz-me a Barbie, ó mãe (risos) fica aqui um bocadinho ao pé de mim que eu tenho medo...não é? (S, 20)". Outra interferência é resultado do facto da filha adoecer: "nesse dia em que a Rita ficou com febre eu tinha planeado uma bela noite de trabalho que não existiu, porque era completamente impossível estar a ver testes com uma miúda com trinta e nove graus de febre no quarto" (S, 21)". Ou, por exemplo: "atendo várias chamadas da minha filha (S, X)". "Estou a trabalhar e ela, coitada, às vezes não tem sono e é: ó mãe! anda cá! dá-me um livro! a pessoa já não se descontraí nem nada, já começa a ter vontade de pôr uma mordacha na boca da filha! (risos) (S, 14)".

Mas, este tipo de interferência entre os tempos, não acontece só em casa, há mesmo dois conselhos extraordinários esta semana, e Sara tem que trazer a filha para a reunião, porque não tem onde a deixar e a creche está fechada àquela hora: "tenho simultaneamente que dar atenção ao que se está a passar na reunião, mas também tenho que dar alguma atenção a ela, para ela, não se sentir perdida...(S, 20)". Além destas situações, quando Rita não está bem, mesmo em relação ao tempo profissional na escola, há interferência: "... sou capaz de estar aqui na escola preocupada ... embora na aula esteja menos preocupada, há só 25% do cérebro que está a pensar nisso, os outros 75% funcionam normalmente ... (S, 22)".

Esta interferência no trabalho profissional, diz Sara, é fundamentalmente em casa, "a porta de casa é uma fronteira (S, 21)", por exemplo, no início do ano a mãe foi operada ... "e, é engraçado, se eu estava em casa era capaz de estar preocupada, mas quando vinha para a escola ... quando ela teve aquele acidente muito grande o que me valeu foi estar a trabalhar, se não estivesse a trabalhar, se calhar endoidecia ... há uma parte do nosso cérebro que se arruma (S, 21) (na

escola) ... com a Rita não sinto tanto isso, é apenas 25% do cérebro que fica preocupado (S,22)".

6) Tempos de recreação e profissão

Alguns dos tempos semanais classificados por Sara como tempos de recreação têm uma clara motivação profissional, mas não estão incluídos no tempo profissional como, quando vai à livraria procurar um livro para as aulas de inglês, e quando em casa de um amigo procura canções em inglês, também para as aulas.

As aulas são muitas vezes uma motivação para os tempos de recreação: "vai-se à papelaria porque é bom para as aulas também ... embora às vezes não tenha nada a ver ... (S, 23)" e sobre esta relação entre tempo profissional e tempo de recreação, Sara explica: "eu sinto que na profissão que eu tenho, o tempo de recreação, mesmo que não tenha a ver directamente com as aulas de inglês, tem directamente a ver comigo, como professora, porque quanto mais rica eu fôr interiormente, mais eu posso dar ... sinto que todo o tempo de recreação, em certa maneira, está sempre ligado com o tempo profissional. Quando eu vou ver um filme aquilo não tem nada a ver com a aula de inglês, ... pode não ter, ... mas dá-me mais qualquer coisa que eu posso transmitir aos meus alunos. Ontem aquela peça ... hoje já originou uma conversa muito interessante com A e B (dois colegas) ... e, por exemplo, com a turma de teatro também vai originar porque também vamos falar nisso... (S, 24 e 25)".

7) O ambiente relacional na escola

O ambiente relacional na escola é muito importante para Sara, ela sente-se responsável, e exprime as suas preocupações: "há um mito aqui dentro (na

escola), há pessoas que se convenceram que isto aqui é melhor que a maioria das escolas, eu penso que isso é um erro ... esta escola tem condições que permitem ter coisas muito boas, mas ... eu penso que ainda há muita coisa para evoluir ..., um erro é haver duas salas de professores. Esta escola sempre se caracterizou por uma grande intimidade pessoal, mesmo que as pessoas não gostem umas das outras, mas sempre se caracterizou por uma união muito forte entre as pessoas ... (S, 7)".

Perturba-a o facto de, neste momento, não conhecer o nome de alguns dos novos professores, "sei quem são e não ligo o nome às pessoas, os novos que estão cá em baixo e, no entanto, os novos que estão lá em cima, conheço-os todos...(S, 8) ...Queixa-se da dificuldade de encontrar alguns colegas em geral e, em particular com "quem se quer falar". Sente que " começa a haver dois grupos distintos de pessoas ... (S, 7 e 8)"... Se preciso de falar-lhes tenho que vir de propósito cá a baixo, e isso acarreta perda de tempo ... ou pior, e isso já foi falado numa reunião: "por exemplo, a própria comunicação, director de ano, director de turma, se encontra muitas vezes comprometida (S, 7)".

O intervalo entre as aulas, em si, é insuficiente e agravado pela distância: "também porque, no intervalo, vir cá abaixo falar com a pessoa e voltar para cima, os dez minutos nem de longe nem de perto chegam, e o intervalo nunca tem dez minutos, é preciso fechar a porta, trazer o livro do ponto ... (S, 7)" ... Até mesmo no intervalo grande: " temos um intervalo grande de vinte minutos é o espaço em que a gente aproveita para conversar... Neste caso, se as pessoas não vão todas ao mesmo sítio, "não se consegue fazer o tal encontro (S, 8)". No entanto, apesar de tudo, nesta escola, "com 1200 alunos, ainda é possível conhecer as caras das pessoas e, como o aumento é gradual ... (S, 9)".

8) O sentimento de autonomia e o tempo profissional

Os momentos de menor e de maior autonomia da semana são ambos relacionados com o tempo profissional. O mais forçado são os dois conselhos extraordinários, principalmente um deles que "já é um caso de repetição sistemática" e cuja solução o próprio conselho não encontra, até porque, diz Sara, "não se fazem conselhos extraordinários para premiar ninguém o que é uma pena... (S, 17)". O momento de maior autonomia, é uma iniciativa sua, de lançar um encontro de antigos alunos e professores, e que classificou como ocupação com características cívicas (S, XII) e (S, 16).

9) Significado do tempo profissional

O tempo profissional é o outro polo de ocupação do tempo de Sara. Ocupa menos tempo real do que o polo familiar, mas implica muito investimento e energia, na preparação e realização das aulas, ou de outras actividades, e na preocupação com o ambiente da escola. Este tempo contém aspectos muito diversificados: aspectos de rotina: "mais exercício de gramática, menos exercício de gramática (S, 16)"; aspectos de criatividade: "por exemplo, com a turma de teatro também vai originar uma conversa muito interessante... (S, 25)" sobre a peça de teatro que viu na véspera; aspectos de recreação: permite procurar canções de inglês e ver outras coisas, que também interessam; aspectos de partilha, como a ajuda a uma colega que está a preparar uma visita de estudos para os alunos ; e, finalmente, a escola, sustenta o espaço de iniciativa gratificante que é a organização do encontro de antigos alunos, professores e funcionários (S, 16).

O exercício da responsabilidade pedagógica, e o estabelecimento de relações mais alargadas e enriquecedoras, como as conversas com alguns dos colegas, fazem deste tempo, um polo que contribui para a realização de Sara

como pessoa. Ela valoriza o seu estatuto social como professora, embora saiba que nem todos compreendem: "as pessoas que estão fóra não se apercebem, é muito difícil aperceberem-se (S, 6)", muitos não entendem o esforço que se faz.

Em relação ao tempo familiar, o tempo profissional relativiza problemas, quando a mãe esteve doente o que valeu foi estar a dar aulas: "se não estivesse a trabalhar, se calhar endoidecia, porque a preocupação é muito mais ... (S, 21)". É desafiador, porque permite motivar para outros tempos de enriquecimento pessoal, mesmo quando a situação é de tempo familiar, mas é também conflitual, porque é necessário contornar as exigências do tempo profissional senão "não tinha tempo familiar nenhum ... (S, 19)". O tempo profissional é gratificante, por um lado, mas, por outro lado, cria conflitos ao retirar tempo familiar.

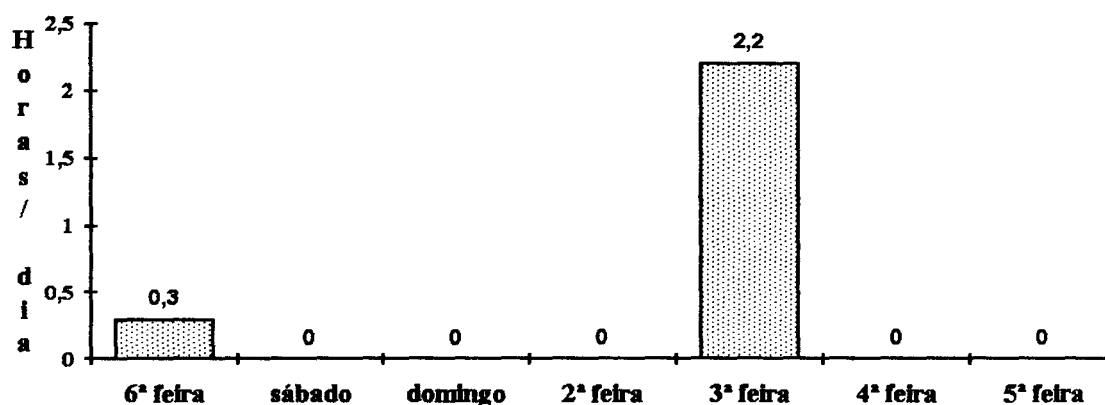
O tempo profissional retira tempo aos outros tempos, não só à família, mas retira tempo para se arranjar, para ir ao cabeleireiro, e retira tempo para escrever cartas: "escrevia imenso ... é um horror... este ano tem sido horrível, isto é, só quem passa pelo professorado é que sabe (S, 5)", e por tudo isso o tempo profissional merece a letra O: " Oh!...A letra O está bem escolhida para o trabalho (S, 14)"²⁴⁷

e) Tempo cívico

1) Os tempos cívicos

O gráfico seguinte apresenta a distribuição do tempo cívico durante a semana:

²⁴⁷ Na classificação em cinco categorias de tempo, a letra O foi utilizada para designar as ocupações de carácter profissional.

Gráfico V-11: Tempos cívicos

O tempo cívico de Sara, esta semana, consiste em dois momentos: o primeiro, sexta-feira, é o apoio de carácter humano a uma ex-aluna que precisa de ajuda. É tempo cívico porque "apoio a ex-alunos, já não são alunos, são amigos, como é que é? tempo cívico? eu vejo mais de natureza social, porque eu também pertenço a uma sociedade, tenho obrigação de apoiar os outros, portanto não sou isolada... é cívico (S,12)." Além disso: "dá-me um certo prazer que ela me procure porque no fundo ... somos úteis ... de alguma maneira as pessoas não nos esquecem (S, 18)".

O segundo momento, na terça-feira, é a organização de um próximo encontro de antigos alunos, professores e empregados da escola. É a ocupação que mais sente como sendo de sua iniciativa pessoal durante a semana: "aquela em que eu tive iniciativa, em que saiu de mim, e que me deu muita satisfação, foi voltar a reunir um grupo de antigos alunos que trabalham cá na escola, uns professores, outros funcionários e lançar, outra vez, a ideia do encontro dos antigos alunos e professores ... dá satisfação ver que as pessoas vêm, que aderem e isso tudo... (S,16)".

2) Significado do tempo cívico

Para Sara o tempo cívico é um tempo escolhido para o serviço dos outros, os que não são, nem família, nem os alunos ou colegas actuais, e perante os quais existe uma certa obrigação, que resulta da pertença a uma colectividade mais alargada. É um tempo de utilidade social:"esta semana tive muito pouco em termos de utilidade social..." (S, 17). E permite responder a obrigações morais pessoais, é gratuito, e muito satisfatório: "isto não é obrigatório, portanto, eu não tenho que estar a fazer isto, eu faço porque gosto, não é? (S, 4) "

Os dois casos da semana, ambos têm relação com o tempo profissional: É Sara que diz: "eu, como professora, sinto muitas vezes uma sobreposição do tempo cívico com o tempo profissional (S, 3)". Por exemplo, o apoio a uma ex-aluna e a reunião de preparação do encontro de antigos alunos, professores e empregados resultado de sua iniciativa. A escola funciona como estrutura de apoio aos tempos cívicos. Estes tempos são, para Sara, exercício directo de cidadania. Sara deixa, contudo, ainda por cumprir, a ocupação do espaço de intervenção directa na sociedade, representada pelos tempos cívicos que se encontram encostados à profissão e reduzidos a um mínimo de tempo: "esta semana tive muito pouco em termos de utilidade social...(S, 19)".

4. Conclusão

Ao tentar evidenciar alguns pontos relacionados com a forma como Sara gere o tempo e o significado que ela lhe atribui, podem-se formular algumas hipóteses conclusivas que parecem resultar da presença de imagens e representações interiorizadas por Sara e relacionadas com modelos culturais que as justificam.

Refere-se, em primeiro lugar, uma imagem de mulher segundo a qual a casa é o "lugar da mulher", a sua prioridade é a família e a sua responsabilidade

principal é a reprodução no sentido lato, não só de procriar como de alimentar, manter e dar continuidade. Esta imagem parece reflectir o comportamento de Sara ao relegar para último plano o tempo psico-fisiológico, que é o tempo para si mesma, a tal ponto que os desejos e necessidades da própria pessoa se diluem e confundem com as necessidades e desejos dos outros, em particular da família e da casa. Do mesmo modo, para Sara, esta imagem parece justificar que as tarefas domésticas façam parte de si mesma de forma inquestionável, mesmo quando partilhadas, e que o tempo familiar seja o seu próprio tempo, ou ainda que ela se sinta responsável pelo bem estar e a qualidade de vida da família.

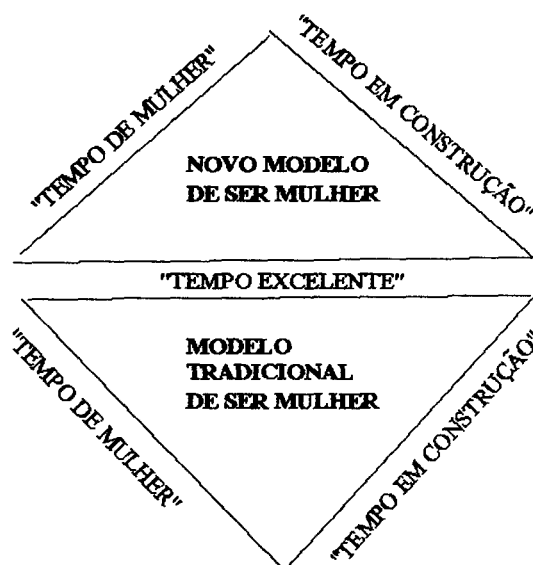
Em segundo lugar, a presença activa de Sara na profissão e o investimento que ela aí faz, não será, entre outros, resultado de outra imagem de mulher que tem necessidade de provar a si mesma e à sociedade, que é tão capaz, como os homens, de inteligência, eficácia, iniciativa, até de uma certa agressividade, normalmente características da classe dominante a quem cabe, tradicionalmente, a tarefa da produção de bens e realização de mudanças?

Ao inferir a presença destas duas imagens que correspondem a dois modelos de ser mulher, um modelo tradicional e um novo modelo de ser mulher, salienta-se que não se encontra por parte de Sara qualquer valorização atribuída a cada um destes modelos, considerando-se ambos representativos do vivenciado. Para a caracterização destes dois modelos de mulher, e embora sendo difíceis de delimitar, tem-se como referência aspectos desenvolvidos no início deste trabalho. Estas hipóteses conclusivas são retomadas no capítulo seguinte.

Capítulo 2: Dois modelos de ser mulher em três vivências de tempo

1. Introdução

As hipóteses conclusivas levantadas no capítulo anterior, sugerem uma certa dialéctica entre dois modelos de ser mulher, a imagem tradicional e um novo modelo de ser mulher. Para aprofundar estes dois modelos e o que eles significam para Sara, a leitura da gestão do tempo permite evidenciar três vivências de tempo que se exprimem como, “tempo de mulher”, “tempo em construção” e “tempo excelente”. Para esclarecer a relação entre os dois modelos de ser mulher e as três vivências do tempo apresenta-se o seguinte esquema interpretativo:



De facto, Sara vivencia “tempo de mulher” de acordo com representações de mulher presentes na sociedade. Estas representações correspondem a ambos os modelos de ser mulher. Por outro lado, Sara constrói o seu próprio tempo, “tempo em construção”, o que está evidenciado, entre outros, na relação que estabelece entre a vida doméstica e familiar e a vida profissional, que se aproximam, respectivamente, do modelo tradicional e do novo modelo de ser

mulher. Finalmente, Sara informa as várias dimensões da vida quotidiana com uma capacidade de acréscimo de energia e de transformação pessoal que se revela, em particular, na utilização do tempo de recreação como segunda característica dos outros tempos, ou quando promove a renovação num momento difícil, o que permite a designação de "tempo excelente". Estas três vivências do tempo por Sara que informam os dois modelos de ser mulher analisam-se em seguida. Trata-se de uma nova etapa para a compreensão da relação de Sara às várias dimensões de tempo.

2. O "tempo de mulher"

Ao fazer a leitura dos dados empíricos, referentes a Sara, podem-se identificar quatro áreas de "ocupação do tempo", como o tempo próprio das mulheres e que se exprimiram do seguinte modo: o tempo que é "relegado para um lugar secundário", o "tempo da louça", o tempo que faz "roer a consciência" e o tempo que é mais dos outros do que seu. Em o "tempo de mulher" pretende-se destacar as ocupações socialmente consideradas como ocupações de mulher.

a) Tempo "secundarizado"

Em primeiro lugar, este tempo, é o tempo que, segundo expressão de Sara, é tão "secundarizado" que até se esquece: "muitas vezes, ao fim do dia, aquilo acaba por ser tão rotineiro, tão relegado para um lugar tão secundário nas actividades do dia que nós, às vezes, à meia noite (quando vai preencher o questionário) já não nos lembramos disso (S, 2)". São exemplos deste tempo: "o leite que está a ferver e se entorna por fóra, e tem que se limpar o fogão naquela altura senão depois seca e ainda é pior, ou, do tipo, sei lá?, a Rita de repente, ai mãe! ai mãe! quero ir fazer cócó, cócó, cócó, a correr, para ir para a casa de

banho, e afinal é rebate falso, e não faz coisa nenhuma, e a gente está ali cinco minutos e não há nada, ... (S, 2)". Os exemplos multiplicam-se, como, quando a Rita estava com um pesadelo a sonhar com aranhas, e "já estava mesmo atarantadinha de todo (risos) e então fez um bocadinho (de xixi) nas calças do pijama, tive que lhe tirar as calças, depois já tinha o lençol molhado, mas ainda conseguiu chegar à casa de banho a tempo de fazer o resto, coitadinha! (risos) ... (L. 2)". É um tempo indiscutível, silencioso e até se esquece.

b) O "tempo da louça"

Fazem parte das ocupações de tempo consideradas pela sociedade como ocupações de mulher as tarefas domésticas: "faço um jantar improvisado (S, X) ou na quarta-feira à tarde, "é a única tarde livre que eu tenho na semana e aproveito para ir fazer compras e isso tudo ... (S, 3)". Sara afirma que, este tempo doméstico, é diferente do tempo familiar, é bom distingui-los: "porque para mim é diferente, quando estou a brincar com ela é diferente de estar a lavar a louça... (S, 6)". O tempo doméstico de Sara, na semana em estudo, ocupa os intervalos do almoço, os intervalos entre outros tempos, uma boa parte da única tarde livre por semana, e o fim de semana. É um tempo que se repete circularmente e que está sempre presente.

Em geral, este "tempo de mulher", indispensável para manter a vida, entra em conflito com outras responsabilidades, o que vale é poder ser partilhado. No caso de Sara, as tarefas domésticas são partilhadas ao fim de semana: "houve outra coisa, aqui ao fim de semana, por exemplo, houve ... (S, 5) e não é só substituí-la nos cuidados com a filha é também nas outras tarefas que lhe pertencem, o marido partilha o seu "tempo de mulher" porque assim : " liberta-me, liberta-nos para ir passear e conversar ... (S, 5) para um tempo familiar. "É

mesmo em termos de partilha, já não se paga , bem, e nem é para pagar, é mesmo em termos de partilha. (S, 5)".

c) O tempo que faz "roer a consciência"

Outro aspecto da semana de Sara que representa este "tempo de mulher", é o processo desencadeado com a doença da filha que, em si, foi a pior experiência da semana: "quando, na quarta-feira, Rita veio da creche e de repente diz: ai mãe! tenho tanto frio! deixa-me ir para o teu colo! estava com trinta e nove e meio de febre!, e continua, "... e a pessoa ataranta-se logo, aquilo quebra o ritmo" . A doença repentina de Rita introduz uma outra característica do "tempo de mulher" quando Sara diz: "...e ainda por cima no dia seguinte era o dia dos avós na creche, e a Rita ia actuar, fiquei com aquela ideia na cabeça ... aquilo estava-me a roer a consciência ... (S, 2)", como se fôsse culpa sua, a possível dor das avós de Rita, com a possível ausência da neta.

Por isso, quinta-feira foi um dia "assim, muito atramangalhado ... ,e no fim acabei por ficar eu mal, aflita da garganta e isso tudo (S, 3)". Mas acabou por correr tudo bem, porque graças ao esforço de dedicação de Sara, Rita melhorou e pôde ir actuar. As avós, também chegaram atrasadas, aumentando a preocupação de Sara, mas felizmente ainda chegaram a tempo (S,16). Sara esteve envolvida até ao último instante num processo que, não só ocupou o tempo, tal como se podia prever, como também, ocupou a sua própria consciência e mesmo o seu bem estar físico. Tudo para que avós e neta se sentissem felizes. E, no fim, graças ao esforço realizado "acabou por correr tudo bem, e também ficou muito contente. Este final feliz foi o momento de maior satisfação da semana de Sara (L, 16), em contraste com o início da doença que foi o pior (S, 16).

d) O tempo que é mais dos outros do que seu

O "tempo de mulher" não se limita à disponibilidade de Sara para responder prontamente às necessidades domésticas e familiares, é explicitamente o tempo da atenção aos outros: "tenho mesmo de deixar o sábado livre para outro tipo de ocupações porque, senão então, não dou atenção nenhuma à família: é a minha mãe, é a minha sogra, é a bisavó, é o marido, é a filha, portanto há aqui uma série de pessoas que também necessitam de atenção, ... (S, 21)". Esta atenção aos outros não se limita à família: o apoio a uma aluna que telefona a pedir conselho de cariz "humano, humaníssimo (S, 13) é quase uma psicoterapia (S, 19)". São os alunos que "estão à espera do resultado dos testes" e ela "tem que fazer um esforço" porque são x turmas e "todos têm direito a receber os trabalhos corrigidos (S,7)", ou ainda: "aquela iniciativa que eu tive, que saíu mesmo de mim" ... e que foi "reunir ex-alunos, professores e funcionários ... dá satisfação,...porque aderem " (S, 17)

Há muitos outros exemplos, como no tempo psico-fisiológico, o sono nocturno que tem que ser alterado por razões familiares ou profissionais; os serões forçados e o acordar com despertador; o tempo para si mesma para "se arranjar" que "não se tem"(S, 25); as horas e horas atenta à febre da filha; as preocupações com a mãe que está no hospital a ser operada; o bem estar e o desenvolvimento de Rita que podem até interferir no pensamento quando está na escola; as conversas com os alunos que querem os exercícios vistos; o esforço que se vai fazer para ver os testes todos, o mais depressa possível; as responsabilidades domésticas que não permitem prolongar a leitura do livro na quarta-feira à tarde.

O "tempo da mulher" de Sara é um tempo para os outros, o próprio tempo de recriação tem que ser partilhado com outros. O tempo de Sara é,

principalmente, esse tempo: "tenho muito pouco tempo para mim própria (S, 25)". A prioridade dada aos cuidados e à atenção aos outros, e a forma como é feita, é de anotar. São exemplos, ainda, o facto de Sara ver os testes e trabalhos não tanto por dever profissional, mas também porque lhes dá satisfação a eles (os alunos), as numerosas iniciativas e preocupações com o inter-relacionamento entre as pessoas. O próprio prazer de conversar, de se relacionar com os outros, ou, de se contar, como responder ao questionário, de se dizer nas entrevistas, de falar de si mesma, e dos outros porque fazem parte de si mesma, nos diz da disponibilidade aos outros, mas, com uma contrapartida que é: "que não nos esqueçam também (S, 20)".

3. O "tempo em construção"

O "tempo em construção", é o tempo em que Sara estabelece a relação entre a vida familiar e a vida profissional a partir das interferências e das influências múltiplas. É também o tempo para conciliar e ajustar, para defender as prioridades que estabeleceu, ao escolher ser mãe e ser professora.

a) O diálogo entre o tempo familiar e o tempo profissional

Sara constrói o seu próprio ritmo semanal, de alternância entre o tempo familiar e o tempo profissional, ao escolher propositadamente dedicar o fim de semana à família desde sexta-feira à tarde, quando vai ter com o marido que está a trabalhar em Lisboa, até domingo, ao fim da tarde, quando recomeça os trabalhos profissionais de preparação de aulas e outras actividades profissionais. A alternância entre os dois tempos também se verifica no período diário: o tempo familiar começa de manhã cedo, com o acordar da filha Rita, depois, é o almoço, com algumas ocupações de carácter doméstico, e o fim da tarde, com o

regresso de Rita a casa. O tempo profissional, ocupa a manhã, a tarde, e o serão, depois das nove e meia ou dez horas, quando Rita é suposto estar a dormir.

A conciliação entre os dois tempos, o tempo familiar e o tempo profissional, é uma construção de Sara e manifesta-se pelo diálogo, patente nas interferências e nas influências recíprocas entre os dois tempos, assim como, nos momentos de encontro e de desencontro entre esses tempos.

b) Interferências e influências entre os tempos

Há muitas interferências entre estes dois tempos, algumas são inevitáveis e compete a Sara a sua gestão. O tempo profissional invade o espaço familiar com "rimas e rimas e rimas de trabalhos ... rimas de trabalhos que nunca mais acaba (S, 6)", ocupa os serões, no espaço familiar, " porque muitas vezes, há muitas, muitas vezes em que eu quero trabalhar e não consigo ... " (S, 22), quando Rita não tem sono e perturba o trabalho. O tempo profissional invade as visitas a casa dos amigos onde Sara passa uma tarde, de fim de semana, à procura de canções para as aulas de inglês.

Reciprocamente, as responsabilidades familiares ocupam tempo profissional, por exemplo, quando Rita não está bem, "sou capaz de estar aqui na escola preocupada com ela, embora na aula esteja menos preocupada, há só 25% do cérebro que está a pensar nisso, os outros 75% funcionam normalmente ... (S, 24)", ou, ainda, quando a filha acaba por ter que ir assistir ao conselho extraordinário: "eu tive que trazer a minha filha para o conselho, para a reunião, porque não tinha onde a deixar ...(S, 22)", mesmo que isso não seja propriamente para ela, porque a creche fecha às seis horas: "não vou descarregar uma criança de quatro anos em casa de não sei quem...(S, 22)".

As influências situam-se a vários níveis, e verifica-se que Sara transfere os valores de um tempo para o outro tempo. O tempo familiar, supostamente, o tempo próprio para o exercício da maternidade em todas as suas dimensões, tempo para a relação e o cuidado com os familiares, e para elaborar e transmitir valores à filha, transpõe as suas características para o tempo profissional, onde não se trata só de transmitir saberes: "não é só dizer: o aluno teve maus resultados ... tem mais alguma coisa.... (S, 24)", é também estabelecer relações humanas, por exemplo, com uma colega a quem se dá apoio a propósito de uma visita de estudos: "a pessoa faz porque acha que deve fazer...(S,20)", e com os alunos, "os meus miúdos...", ajudando a consolidar valores: " ... se eu não ensinar os meus alunos, os meus miúdos, a amar não sei o quê, ou a conhecer não sei o quê, eles nunca poderão conhecer aquilo. Se eles não conhecem..., a ignorância provoca desprezo (S, 29)". Os tempos culturais, como ir ao teatro com o marido, ou ver exposições, têm influência no tempo profissional, na conversas com colegas ou com os alunos: "por exemplo, ontem, lá o facto de eu ter ido ao teatro, aquilo não tem nada a ver com o que eu ensino, mas tem muito a ver com o que eu posso ensinar... (S, 29)".

c) Conflitos e conciliações entre os tempos

Tanto no tempo familiar como no tempo profissional há tempos que são implícita ou explicitamente "obrigatórios" e que fazem parte da própria pessoa. De facto, tentar pôr de pé, o encontro de antigos alunos " não é obrigatório, portanto eu não tenho que estar a fazer isto, eu faço porque gosto, não é? (S,4)" Há pois, tempos "obrigatórios". É preciso, levar a Rita à creche, ir ao encontro do marido na sexta-feira, visitar a mãe e a sogra. É preciso, entrar na escola a horas certas, dar as aulas, ver os testes e entregar os trabalhos dos alunos. Por exemplo, "uma aula não é uma circunstância exterior a ti em certa medida é uma coisa que está ligada contigo...(S,18)", diz Sara à colega, revelando a integração

destes tempos na pessoa. Estes tempos "obrigatórios", podem entrar em conflito entre si, como nos acontecimentos imprevistos. A doença de Rita, faz substituir tempo "obrigatório" profissional, por tempo "obrigatório" familiar, e, por isso, Sara tem que faltar às aulas. O conselho extraordinário, faz substituir tempo familiar, que é o cuidado com a filha depois das seis horas, por tempo profissional, que é a reunião extraordinária na escola. Os tempos "obrigatórios" familiares e profissionais entram em conflito e Sara tem que construir a conciliação.

Sara investe energias intelectuais e afectivas nos dois tempos, que, para ela, apresentam certas características semelhantes, de tal modo que, na prática, embora o tempo familiar seja quantitativamente o maior, ambos apresentam situações de conflito qualitativamente equivalentes. Às vezes o tempo familiar é o que "compensa", outras vezes, Sara "tem vontade de pôr uma mordacha na boca da filha (risos) (S, 15)" porque perturba os planos de trabalho profissional. Às vezes, o tempo profissional contribui para equilibrar as preocupações familiares como acontece com a doença da mãe: "o que me valeu foi estar a trabalhar, se não estivesse a trabalhar endoidecia ...(S, 21)", outras vezes, vale bem a letra O, oh!: "mas, a letra O, está bem escolhida para o trabalho (risos de gozo) (S, 15)".

Ambos, são espaços onde acontece a "rotina", que, por um lado, é "rotineira", num sentido depreciativo: "aquilo acaba por ser tão rotineiro e tão relegado para um lugar tão secundário nas actividades do dia...(S, 2)", por outro lado, "a rotina ajuda também a gerir o tempo porque se fizermos sempre as coisas à mesma hora, também é bom, e disciplinamos muito o tempo e o espírito (S, 3)". Em ambos os tempos, familiar e profissional, acontece o exercício da criatividade, e da iniciativa pessoal, como inventar histórias ou brincadeiras para a filha ou tomar a iniciativa de um encontro de ex-alunos e professores. É a mesma energia que contrói o tempo familiar e o tempo profissional.

d) O tempo de Sara como diálogo entre dois polos de "ocupação do tempo"

Sara estabelece o diálogo entre dois polos, um polo desenvolve-se em torno do tempo familiar e o outro em torno do tempo profissional. O tempo familiar ocupa o centro mais afectivo, aproxima-se do espaço privado, do tempo doméstico e do tempo pessoal, para si mesma, ou do tempo psico-fisiológico. De facto, o tempo para si mesma, confunde-se por vezes com o tempo para a família, há um conjunto de interligações entre o tempo familiar e o tempo psico-fisiológico como se observa nos registos do caderno "ocupação do tempo": "aqui há um conjunto de interligações entre o A (tempo familiar) e o I (tempo psico-fisiológico). Há uma série de coisas misturadas.(S,12)".

O tempo profissional, aproxima-se do espaço público, do tempo social, do serviço à comunidade mais alargada que se exprime como tempo cívico, e que, na semana em estudo, assenta nas estruturas profissionais. Esta argumentação entre dois polos é experimentada na vida quotidiana, Sara vive um processo que reforça a evidência dos dois polos, entre os quais balançam as suas ocupações do tempo. Em termos dos cinco tempo, pode dizer-se que o tempo familiar se aproxima do tempo doméstico e do tempo psico-fisiológico, e o tempo profissional aproxima-se do tempo cívico.

A inter-relação verifica-se constantemente, os máximos do tempo profissional a corresponderem aos mínimos de tempo familiar e reciprocamente. Esta alternância tem aspectos quantitativos, em quantidade de tempo ocupado, e qualitativas nas variadas inter-relações e influências recíprocas. Sara constrói a conciliação, estando atenta à relação entre esses dois tempos para que não se destruam, mas para que se completem. Sara deve controlar as tendências centrípetas, em particular do tempo profissional "senão, não tenho tempo

familiar nenhum (S, 21)" e restabelecer a harmonia quando a vida começa a ficar "embrulhada (S, 11)". O desafio mútuo permite que ela se realize como mãe e que se afirme como professora. Este desafio parece estar na base da dinâmica do "tempo em construção".

4. O "tempo excelente"

Por "tempo excelente" designa-se o conjunto dos tempos em que Sara exprime satisfação, ou que são causa de um acréscimo de energia, ou são tempos que permitem uma mudança desejada que dá sentido aos outros tempos, e traz satisfação interior. "Excelente", no dicionário, refere, uma qualidade superior, mas a razão da escolha desta designação, não é tanto pelo facto do seu significado, como pelo sentimento que induz e que sugere uma certa qualidade, neste caso, a atribuir ao tempo. O "tempo excelente" passa pelos tempos de recriação.

a) Tempo de interligação entre os tempos

São "tempos excelentes" os tempos em que Sara atribui significado à sua vida quotidiana, ligando os vários tempos com o tempo de recriação. Por exemplo, a atribuição a um tempo familiar da qualidade de tempo de recriação, acontece em cerca de quatro horas e meia, dispersas pela semana em estudo (S, III a XVI). Outro exemplo, exprime-se em encontrar motivações profissionais para tempos de recriação, diz Sara: "as duas coisas interligam-se (S, 27)", isto é o tempo profissional e o tempo de recriação, por exemplo: consegue-se tirar prazer das coisas (as aulas) (S,18)". Ou, ainda, tirar prazer no serviço da comunidade mais alargada a que pertence: "dá satisfação ver como as pessoas aderem e isso tudo ..." (S, 19) e em encontrar satisfação nos poucos tempos para si mesma:

"gostei mesmo de fazer (preencher o questionário "ocupação do tempo") (S, 2). Deste modo, Sara concede a qualidade de "excelente" aos tempos . Os tempos vivenciados por Sara como "tempos de mulher" mostram que há um forma de estar que é envolvente, que não separa, mas que reúne. Existe a consciência de que as coisas estão ligadas consigo mesma, por exemplo, uma aula é uma coisa ligada consigo mesma.

b) Tempo para si mesma

A leitura e a escrita também fazem parte do "tempo excelente", como "ler", naquela pouco mais de meia hora na quarta-feira à tarde, e, hipoteticamente naquelas horas que outros não usam, porque não têm nada que fazer: "que livrinho tão útil que eu tinha lido naquela hora! (S, 27)". E escrever, escrever cartas: "gosto tanto de escrever cartas...(S, 5)". É, igualmente "excelente" a oportunidade de preencher este questionário "é uma boa, boa altura de meditação ..., ponho isto no reflectir e meditar (S,12)" e, "já pensei escrever um diário ... qualquer dia começo a fazer isso (S, 3)".

O "tempo excelente" passa também por uma ida à livraria onde: "estive uma data de tempo, ia procurar um livro, mas ao mesmo tempo também aproveito para mim própria (S,13) e (S, 25)", e por uma tarde no sótão em casa de amigos, ... porque no fundo a gente também encontra outras coisas, e acho graça,e pronto, e lê e aproveita para ver... (S, 26)", passa por tirar prazer das coisas (L;18), por procurar os programas de TV que valha a pena: "há uma série giríssima foste tu que me desafiaste para ver, coisas sobre a ciência (diz-lhe a colega) (S, 13)".

Ir ver o mar é, sem dúvida, um momento excelente do "tempo excelente". É uma ocupação, com carácter gratuito, que ela não se esquece de registar no caderno "ocupação do tempo". Sara, vai ver o mar na única tarde em que está só, vai ver o mar de propósito com a filha, ou vai ver o mar, porque aproveita quando tem que sair às compras, ou ao café com a filha, ou com o marido. Sara mora perto do mar, mas as visitas ao mar têm um significado que ultrapassa o mero acaso, pois ir ver o mar é sinal de uma procura portadora de uma dimensão de excelência.

O "tempo excelente" passa por tempos que não foram classificados como tempos de recriação: passa pelo sono nocturno: "eu durmo e durmo muito bem (S, 25)", ou passa por "gostar de se arranjar", embora para isso "não tenha tempo" (S, 25), são momentos de renovação pessoal.

c) Tempo para os outros

O "tempo excelente" passa pelos outros: "não é, não é só um benefício pessoal... é também um benefício para quem está à volta ...(S, 30)". Não pode deixar de ser um benefício para quem está à volta, os alunos, os colegas, a família. Começa, por exemplo, pelo brincar com a Rita, o que é bom para as duas: "quando brinco com ela para mim também é bom (S, 15)", ou por imprimir canecas com a fotografia de Rita para dar às avós, que adoram tanto da neta (S, 11) e vai até à satisfação interior que, por si só, "levanta interferências a vários níveis" porque: "a satisfação interior do ponto de vista cultural e isso tudo, também traz ... faz-nos sentir realizados, e isso provoca uma satisfação maior, até nas relações com os outros e até familiarmente, portanto está tudo interligado (S, 30)".

Por isso, Sara valoriza a conversa, faz parte do "tempo excelente". A conversa com a filha, que vai descobrindo o mundo sustentada pelo diálogo com a mãe; a conversa com as avós ou com os outros familiares: " ... toda uma série de pessoas que precisam de atenção (S, 21)"; a conversa com o marido, com quem se partilha a doença da filha pelo telefone, a experiência da peça de teatro "que tinha tanta coisa para discutir ... (S,28)", os comentários à exposição que viram juntos ,ou apenas sobre o noticiário.

É, ainda, a conversa na escola, onde é preciso criar condições para que os professores se encontrem, porque se dizer aos outros ajuda a reflectir, como na conversa com um colega, em que diz: "isto aqui (na escola) começa a ser um universo muito limitado ... e isso é mau" (S, 28). É a conversa com os alunos, com "grupos de alunos com quem trabalha", ou a conversa com uma ex-aluna que "quando tem dificuldades vem ter comigo (S,19)" e que "dá-me um certo prazer em que ela me procure ... pronto, somos úteis de alguma maneira, as pessoas não nos esquecem (S,20)".

O "tempo excelente" passa pelo exercício da capacidade de autonomia e de iniciativa, como "pôr de pé o encontro dos antigos alunos e professores ...e eu estou a movimentar, sei lá, o programa de rádio, a escrever, ... as cartas, os artigos para os jornais, ... ou telefonemas, ou a falar com eles, ou não sei quê...(S, 4), isto tudo porque gosto de me encontrar com eles (S, 4)" ... "dá-me muita satisfação ver que as pessoas vêm, que aderem e isso tudo... (S,17)"

O "tempo excelente" é o tempo de transformação de si mesma e dos outros: quando a vida começa a ficar "embrulhada" toma-se a decisão de um fim de semana cultural (S, 11). É o tempo que permite repensar a transformação da escola que, "tem condições que permitem ter coisas muito boas", mas "ainda há muito que evoluir, há muita coisa que ainda pode ser melhor... (S, 8)". Sobre a

profissão de professor Sara diz: “é capaz de haver profissões onde isso não se sente, mas eu sinto que na profissão que tenho, o tempo de recriação mesmo que não tenha a ver directamente com as aulas de inglês tem directamente a ver comigo, como professora, porque quanto mais rica eu fôr, mais posso dar, não é?(S, 27)”

Para Sara, para haver transformação é necessário uma certa “consciência de ignorância”. E é “a satisfação interior do ponto de vista cultural..., que traz, no fundo, faz-nos sentir mais realizados, e isso provoca uma satisfação maior até nas relações com os outros e até familiarmente, portanto tudo está interligado (S, 30)”. O “tempo excelente” pode ser um tempo pessoal, familiar, de recriação, profissional ou cívico, e, por isso, tem a função de ligar os tempos e de dar sentido à vida quotidiana.

5. Conclusão

A análise das três vivências do tempo que informam os dois modelos de ser mulher revelam uma relação dinâmica entre estes elementos e permitem colocar algumas hipóteses interpretativas sobre a vida quotidiana de Sara.

Parece poder dizer-se que a ocupação real do tempo de Sara que temos vindo a analisar é resultado da relação dinâmica e conflitual entre as ocupações que são expressão de si mesma e as ocupações que resultam de constrangimentos exteriores²⁴⁸. São exemplos de ocupações que são manifestação de si mesma, o cuidado com a filha, os alunos, os outros ou a atribuição de significado e

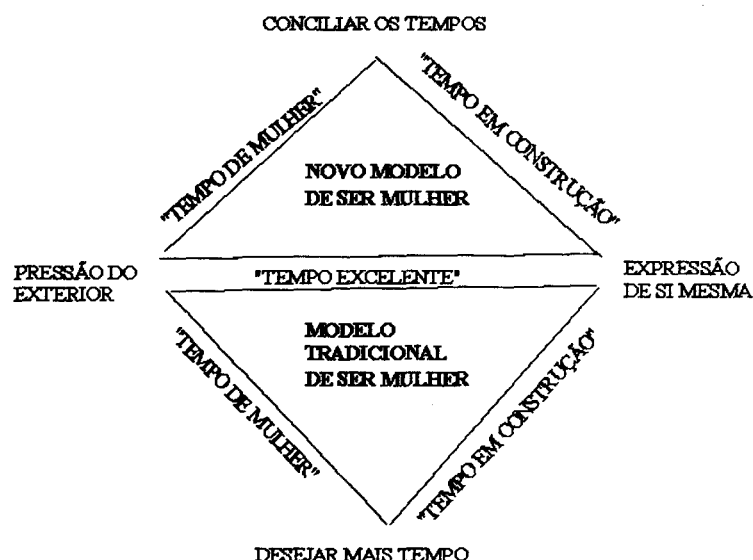
²⁴⁸ MARMOZ, Louis (1992). Idem, p.70. Refere-se ‘a ocupação real do tempo’ que se desenvolve no conflito entre a personalidade concreta e a personalidade abstrata: “joue aussi le conflit entre la personnalité concrète - ‘ensemble d’activités personnelles, voire interpersonnelles, non aliénés, se déployant comme manifestation de soi (...) et la personnalité abstraite (...) soumise à la nécessité extérieure et plus ou moins étrangère aux aspirations de la personnalité concrète’.

unificação das várias dimensões da vida. São exemplos de constrangimentos do exterior, os conselhos extraordinários e as interferências perturbadoras entre os projectos familiar e profissional.

Esta relação dinâmica parece exprimir-se através da necessidade de conciliar os tempos aliada ao desejo de mais tempo. De facto, Sara estabelece a conciliação na medida em que, alimenta, mantém a vida, cuida, cuida da filha, dos alunos, dos outros. Concilia na medida em que cria, constrói, propõe iniciativas para o seu tempo e para o tempo dos outros, tem que organizar o seu dia a dia e o seu ritmo semanal. Sara concilia, ainda, ao ligar os tempos entre si dando sentido à vida quotidiana que é feita de pessoas e de espaços: a casa, a escola, o próprio planeta que está presente nas frequentes visitas ao mar.

Por outro lado, falta-lhe tempo, Sara tem desejo de mais tempo. O tempo profissional retira tempo ao tempo familiar, e reciprocamente. A necessidade de mais tempo leva Sara a procurar apoio, em especial para realizar as tarefas domésticas e a desejar um crédito de tempo daqueles que têm mais. Na luta contra a insuficiência de tempo, Sara encontra-se, por vezes, num equilíbrio instável e a precisar de ser restabelecido.

Os elementos caracterizadores da dinâmica de vivência e de gestão das ocupações do tempo por Sara completam o esquema, já anteriormente apresentado, e que refere a ocupação real do tempo de Sara:



Não será que esta dinâmica nos coloca face a um processo de construção de uma temporalidade própria, resultado do encontro entre representações, que Sara tem, de como deve ser o tempo, e as necessidades e constrangimentos impostos? Não será que este processo se revela pelas ocupações de conciliação e pela luta contra a falta de tempo presentes no cotidiano de Sara? Não estará ela a vivenciar, através, por um lado, do “tempo de mulher”, e, por outro lado, do “tempo em construção”, um processo de definição de um modelo singular de ser mulher, da sua própria identidade, que pretende conciliar as potencialidades da reprodução e as capacidades produtivas, dois aspectos que envolvem valores considerados femininos e valores considerados masculinos? Não será, o “tempo excelente”, em todo este processo, um indicador da qualidade que Sara atribui ao novo modelo de ser mulher que ela parece estar a construir para si mesma? E, finalmente, não será, este processo dinâmico, vivenciado por Sara, exemplificativo de processos vividos por outras mulheres?

CONCLUSÃO GERAL

Implicações pessoais

Ao procurar apresentar um balanço do trabalho realizado, em primeiro lugar reconheço que este tempo foi vivenciado por mim própria como um processo de formação/ auto-formação, em particular, pela possibilidade de reflectir a minha própria experiência pessoal face à experiência de vida de outras mulheres professoras. Igualmente, em contacto posterior com as professoras envolvidas na pesquisa, verifico que a sua participação constituiu para elas próprias um momento significativo de auto-reflexão, como anteriormente admitido.

Limitações e perspectivas

Em segundo lugar, procuro avaliar alguns aspectos particularmente pertinentes do trabalho realizado. Uma avaliação sobre a utilização do questionário “ocupação do tempo” permite concluir que, se por um lado, os dados factuais registados nos cadernos “ocupação do tempo” não contém em si os índices necessários para atingir os objectivos fundamentalmente qualitativos da investigação, por outro lado, esses dados revelaram-se essenciais na pesquisa. De facto, os registos dos cadernos, não só permitiram evidenciar e questionar estruturas de gestão do tempo das professoras, como contribuíram para facilitar as condições em que se desenvolveram as entrevistas revelando-se um instrumento motivador de auto-reflexão.

Outro aspecto a avaliar diz respeito ao objectivo inicialmente proposto de envolver sete professoras no estudo empírico, e, ao facto de, durante o processo de pesquisa, se ter optado por trabalhar em profundidade a vida quotidiana de

apenas uma das sete professoras. Mantém-se, pois, retido o material precioso de entrevistas com as outras seis professoras de quem apenas foram analisados os respectivos cadernos “ocupação do tempo”. Em contrapartida, aquela opção permitiu uma abordagem de tipo biográfico sem o que seria difícil alcançar o grau de inferência e compreensão procurados.

Por não ter sido analisado aquele material, só parcialmente estão presentes as variadas situações de vida de todas as professoras inquiridas, e, portanto, não foi alcançado o nível de compreensão desejado no que se refere à análise dos ciclos de vida ou fases de desenvolvimento pessoal, profissional e familiar. Tem-se presente a possibilidade de continuar o trabalho de investigação.

Hipóteses interpretativas

Apresentam-se, em seguida, algumas observações finais suscitadas pela investigação realizada para o que se relembra a intenção compreensiva que suporta este trabalho e que, segundo Maffesoli, se contenta em descrever as vivências, o que se passa, e em discernir as intenções²⁴⁹. Tem-se presente, igualmente, a multidimensionalidade da subjectividade do sujeito, que varia de contexto para contexto ²⁵⁰, o que impede quaisquer pretensões a generalizar resultados obtidos ou a poder destacar o “universal concreto”²⁵¹ a partir do particular analisado. Não se pretendem apresentar conclusões, mas sim algumas hipóteses interpretativas, que podem, talvez, constituir desafios para investigação posterior.

²⁴⁹ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p. 15.

²⁵⁰ SANTOS, B. S. (1994). *Idem*, p. 287.

²⁵¹ MAFFESOLI, M. (1985). *Idem*, p.178. e FERRAROTI, F. (1988). *Idem*, p.26.

A primeira observação prende-se com a forma como é utilizada a componente não lectiva do horário dos professores. Esta componente é constituída por ocupações diversas. Em primeiro lugar, os cargos e funções de algumas das professoras a nível da escola ou as reuniões. Estas ocupações, ultrapassam significativamente as respectivas reduções, dando eventualmente a sensação de que o tempo profissional ocupa o tempo de outros domínios. Outra ocupação não lectiva é o trabalho de preparação de aulas, correcção de trabalhos e testes que ocupa espaço doméstico e familiar, tardes, serões e fins de semana, e dá a sensação de serviço inacabado. Este tempo não lectivo é também utilizado na animação da comunidade escolar, por exemplo, na preparação e realização de encontros com alunos ou colegas, preparação e realização do teatro escolar, inauguração da mediateca e visita de estudos, e ocupa um tempo, muitas vezes gratuito e de iniciativa individual, que é motivo de satisfação pessoal para as professoras envolvidas.

A possibilidade de autogestão parcial de uma parte do tempo profissional através da componente não lectiva do horário, parece conduzir a uma certa irregularidade na ocupação desse tempo, com responsabilidades muito diversificadas, nem sempre pré-definidas, variável de semana a semana e com as disciplinas leccionadas. Parece igualmente ser ocupado com a resposta a solicitações múltiplas, reflexo do “contrato social” implícito ao nível da profissão e da própria escola.

Será que o grau de liberdade presente na gestão da componente não lectiva do horário é responsável por induzir uma imagem exterior, depreciativa, de que a profissão docente é uma profissão a tempo parcial, e de dar às próprias professoras a sensação de que, em geral, esta profissão não é compreendida?

A segunda observação refere-se à relação entre o tempo profissional e os outros tempos, nomeadamente a relação entre o tempo profissional e o tempo doméstico e familiar que constituem os dois polos principais de ocupação do tempo de todas as professoras, em quantidade de tempo ocupado. As numerosas interferências e influências mútuas entre estes dois polos de ocupação do tempo, conduzem à necessidade de construir e reconstruir um equilíbrio, muitas vezes instável, entre a vida familiar e a vida profissional.

Não será que estas influências e interferências, tal como são vivenciadas, são consequência do processo de procura de um novo modelo de mulher que integre a dupla responsabilidade familiar e profissional?

Uma terceira observação a evidenciar situa-se ainda na relação do tempo profissional com os outros tempos e diz respeito às professoras com mais disponibilidade a nível familiar, solteiras, separadas sem filhos a seu cargo, ou com filhos crescidos. Estas professoras distribuem o tempo, que parece resultar da diminuição da pressão resultante das responsabilidades familiares, na realização de encontros, festas, visitas, passeios e responsabilidades cívicas. Estas ocupações em função da comunidade local e da comunidade escolar colocam a possibilidade de, por um lado, uma maior disponibilidade para a profissão e, por outro lado, parecem revelar a atribuição de prioridade ao serviço dos outros, mesmo com redução do tempo de repouso, nomeadamente o tempo de sono nocturno ou do tempo para si mesmas.

Será que a “ocupação do tempo” destas professoras, para quem a pressão familiar não existe ou é menor, aponta para tendências específicas na caracterização de um modelo de mulher que valoriza, prioritariamente, o sentido de responsabilidade pelos outros?

Uma outra observação refere sinais indicadores de uma gestão do tempo que procura uma unificação da vida e que se manifesta pela aproximação e sobreposição de ocupações. Por um lado, uma quantidade significativa de tempos classificados como tempos de recreação, por exemplo, tempos pessoais, familiares, profissionais ou cívicos que são simultaneamente tempos de recreação. Por outro lado, a aproximação das várias dimensões do tempo entre si, o tempo psico-fisiológico aproxima-se do tempo doméstico e familiar e o tempo cívico aproxima-se do tempo profissional. Este processo está relacionado com a gestão e a construção do tempo.

Serão estes alguns sinais de uma gestão e de uma construção do tempo que procura uma forma específica de viver o tempo e que se manifesta pela unificação da vida, tendência encontrada em outros estudos feitos com mulheres?

Novas questões de investigação

Algumas novas questões surgem nesta fase conclusiva do trabalho. O primeiro grupo de questões diz respeito à profissão docente como profissão feminina e é consequência da especificidade da forma como são estabelecidas as inter-relações e influências entre as várias dimensões do tempo, no caso das mulheres.

Até que ponto as condições oferecidas pelo contexto da profissão docente, são responsáveis por uma certa interligação entre a multiplicidade das dimensões da vida das professoras, e que é construída de ajustes e conciliações, por vezes conflituais, por vezes agradáveis?

E, reciprocamente, até que ponto, a própria escola não é consequência de uma dinâmica feminina que tende a interligar os vários aspectos da vida, e a se

ocupar, prioritariamente, com os outros? Será que algumas destas características podem contribuir para compreender o professorado como profissão feminina?

O segundo grupo de novas questões refere o estudo da “ocupação do tempo” dos professores, homens, o que constitui uma problemática que, a ser abordada, seria complementar deste trabalho. De uma observação empírica, pode dizer-se que o tempo dos professores, homens, é diferente do tempo das professoras. A que nível se situam as principais diferenças na organização e “ocupação do tempo” na vida quotidiana entre mulheres e homens? A pertinência desta perspectiva é sublinhada por M. Rodano:

“...en soulignant la différence sexuelle, nous dénonçons le caractère faussement universel de la pensée, de l'échelle des valeurs, des structures juridiques et sociales qui sont les nôtres et qui sont, en réalité, des structures masculines. Il faut commencer à penser à partir de la dualité des sexes.” ²⁵²

Parece pertinente chamar ainda a atenção para outro aspecto que esteve igualmente presente durante o trabalho e que foi um desafio inicial, “a falta de tempo”. O desejo de mais tempo, parece exprimir um conflito mais profundo de desajustamento, que se tenta resolver individualmente, por exemplo, fazendo várias coisas ao mesmo tempo ou procurando uma verdadeira partilha para as tarefas domésticas. No entanto, “a falta de tempo”, parece apresentar-se como um problema complexo a envolver factores que não estão apenas relacionados com prioridades pessoais e constrangimentos sociais, mas com a própria estrutura da sociedade.

²⁵² RODANO, Marisa (1990). “Les femmes changent les temps, une initiative populaire des femmes du PCT”. *Ménage-toi* (5). Genève: Collège du Travail, pp.17.

Neste domínio pergunta-se, não será igualmente necessário encontrar soluções a nível de mudanças estruturais globais através de maior intervenção das mulheres nas instâncias sociais, políticas e económicas, nomeadamente na mudança de horários?

Em síntese

O conjunto das questões levantadas parecem estar relacionadas com a procura de uma temporalidade própria das mulheres por elas próprias, neste caso, mulheres professoras, procura essa que se foi evidenciando ao longo do trabalho. Para D. Mercure, a temporalidade das mulheres, como experiência real do tempo, embora difícil de compreender, aponta para a possibilidade de uma nova conceptualização do espaço e do tempo:

“... elle est, peut-être, plus un processus qu’un état; un processus par laquelle une temporalité est un quête d’elle même, c’est a dire à la recherche de son espace-temps et de sa reconnaissance. Si une telle temporalité ne peut que difficilement être reconnu, on peut cependant supposer qu’elle le sera davantage lorsque ces femmes auront conquis leur espace-temps, ou encore lorsqu’elles auront imposé, par la force de leur expérience, une nouvelle conceptualization du temps et de l’espace.” ²⁵³

²⁵³ MERCURE, D. (1988). *Idem*, p. 226.

AGRADECIMENTOS

A Teresa Ambrósio, professora orientadora desta dissertação, por ter partilhado a sua visão, por ter colocado a pergunta certa no momento oportuno, e pelo estímulo e segurança comunicados.

A Maria do Loreto Paiva Couceiro, que acompanhou o trabalho, pela clareza e paciência em ler, e pelo debate e busca comum.

Às sete mulheres e professoras envolvidas na investigação, cuja disponibilidade e participação permitiu esta caminhada.

À rede de amigas e amigos, que gratuitamente e por formas muito diversas contribuíram para a realização deste trabalho demonstrando a sua solidariedade.

Ao Graal, espaço onde aprendi a ser e a pensar mulher, sem o que esta aventura não teria sido possível.

À família, pelo apoio diário e por ter tão positivamente aceite a minha longa indisponibilidade.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, Ada (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. (1ª edição, 1972). Toulouse: Editions Érès et Issy les Moulineaux: Editions EAP.
- ABRAHAM, Ada (1988). “Être Enseignant Aujourd’hui”. In *Actas do V Congresso da Associação Internacional de Recherche sur la Personne de l’Enseignant* (A.I.R.P.E.), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ABRAHAM, Ada (1989). “Une approche centrée sur la personne de l’enseignant”. *Éducation et Pédagogie* (1), pp. 23 - 32.
- ACKER, Sandra (1989). “Rethinking Teachers’ Careers”. In *Teachers, Gender and Careers* (Sandra Acker, ed.). London: The Falmer Press, pp.7 - 20.
- AMBRÓSIO, Teresa (1987). “Des Réformes Éducatives aux Changements Sociaux”. In *Aspirations Sociales, Politiques Éducatives et Efficience Socio-Culturelle*, pp. 121-149. Tese de Doutoramento.
- AMBRÓSIO, Teresa (1987). “Technologie et Dynamique Sociale”. In *Aspirations Sociales, Politiques Éducatives et Efficience Socio-Culturelle*, pp. 305-331. Tese de Doutoramento.
- ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION, (1992). *Le Temps en Education et en Formation*. Actes du Colloque, Lyon, 28, 29 e 30 Mai.
- ARDOINO, Jacques (1992). “Le temps dénié dans (et par) l’école”. In *Le Temps en Éducation et en Formation*. Actes du Colloque de l’ Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, Lyon, 28, 29 et 30 Mai, pp.107 - 135.

- BACHELARD, Gaston (1987). *Le Nouvel Esprit Scientifique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BALANDIER, Georges (1983). "Essai d'Identification du Quotidien. Sociologie des quotidiennetés". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 4-12.
- BARATA, JX.P. Martins e AMBRÓSIO, Teresa (1988). *Desafios e Limites da Modernização*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BARDIN, Lorence (1991). *Análise de Conteúdo*. (Trad., Título original: L'Analyse de Contenu, 1977). Lisboa: Edições 70.
- BELENKY, Mary Field, CLINCHY, Blythe McVicker, GOLDBERGER, Nancy Rule, TARULE, Jill Mattuck (1986). *Women's Ways of Knowing. The Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books.
- BENTO, Jorge Olímpio (1990). "O acto pedagógico e a formação do professor". *Revista Educação* (1). Porto: Porto Editora, pp. 48 - 53.
- BELLONI, Maria Carmen (1987). "Les dimensions des temps sociaux en tant qu'indicateurs de distance entre les classes en Italie". *Revue Internationale des Sciences Sociales, Temps et Sociétés*, XXXVIII, 1. Unesco: Erès, pp. 69 - 82.
- BERTAUX-WIAME, Isabelle (1983). "La promotion du Quotidien. Les pratiques quotidiennes des femmes sont-elles productives d'histoire?". In *Le Sens de l'Ordinaire*, (Philippe Fritsch, org.). Colloque "Quotidienneté et Historicité", 13 et 14 Mai 1982, Université de Lyon. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, pp. 47 - 53.

- BLANCHET, Alain (1982-83). "Épistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif. Ses éventuelles distorsions dans le champs des sciences humaines". *Bulletin de Psychologie*, XXXVI (358), pp.187-195.
- BOUDON, Raymond (1977). *Effets Pervers et Ordre Social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOUDON, Raymond (1979). *La Logique du Social*. Paris: Hachette.
- BOUDON, Raymond (1984). *La Place du Désordre. Critique des Théories du Changement Social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOUDON, R., BOURRICAUD, F. (1986). *Dictionnaire Critique de la Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 1-7, 305-309, 369-374.
- BOULIN, J.Y., HUIBAN, J.P., LOOS, J., ROSANVALLON, P. (1984), Groupe "Travail et Société" de l'Université Paris IX-Dauphine. "Temps de Travail et Temps Libre: Les budgets-temps. L'état de la recherche en Europe. *Futuribles* (79), pp.34-68.
- BOURDIEU, Pierre (1987). "Propostas para o Ensino do Futuro". *Cadernos de Ciências Sociais* (5), pp.101 - 120.
- BROSE, H.G. (1988). "Temps social et temps de la vie". In *Les Temps Sociaux* (D. Mercure, A. Wallemacq, eds.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 161 -178.
- BRU, Marc, NOT, Louis (1984). "Methodes et Approches". In *Une Science Specifique pour l'Education?* Toulouse: Univ. Toulouse, pp. 50 - 55 e 76 - 91.

- BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc de (1974). *Dynamique de la Recherche en Science Sociales. Les Pôles de la Pratiques Méthodologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CAPRA, Fritjof (1982). *O Ponto de Mutação. A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente*. (Título original: The Turning Point). São Paulo: Editora Cultrix.
- CARRÉ, Philippe (1992). "L'autoformation dans la formation professionnelle." *Études et Expérimentation en Formation continue* (13). Paris: La Documentation Française, pp 1 - 5.
- CARRON, G., CHAU, T.N., org. (1981). *Disparités Régionales dans le Développement de l'Éducation: un Problème Controversé*. Paris: Unesco, Institut International de Planification de l'Éducation.
- CARTER, Elizabeth A., MCGOLDRICK, Monica (1980). "The Family Life Cycle and Family Therapy: An Overview. In *The Family Life Cycle*. New York: Gardner Press, pp. 1-19.
- CARVALHO, Adalberto Dias (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.
- CHAPONNIÈRE, Martine, dir. (1988). *La Formation des Femmes, Perspectives Actuelles*. Genève: Le Concept Modern Éditions, pp. 7 - 15.
- CHAUCHAT, H. (1985). *L'Enquête en Psycho-Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, pp.143 - 177, 179 - 237
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (1991). "Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens: 3º Programa de Acção Comunitária a Médio Prazo: 1991-1995". *Cadernos de Mulheres da Europa* (34).

- CONSEIL DE L'EUROPE. (1989). "Stratégies politiques pour la réalisation de légalité effective des femmes et des hommes". *2^e Conférence ministérielle européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes, 4-5 Juillet*. Rapport présenté par la délégation de la France. Strasbourg.
- COURTOIS, Bernardette (1989). "L'apprentissage expérientiel: une notion et pratiques à défricher". *Éducation Permanente*, (100/101). Paris: l'Université de Paris-Dauphine, pp. 9-12.
- COURTOIS, B. , PINEAU, G., coords. (1991). *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française.
- DALE, Roger (1982). "Aprender a Ser ... O Quê? Modelando a Educação nas Sociedades em Desenvolvimento". *Análise Psicológica*, 4 (11), pp. 425 - 435.
- DARLING-HAMMOND, Linda, WISE, Arthur E., PEASE, Sara R. (1983). "Teacher Ealuation in the Organizational Context: A Review of Literature". *Review of Educational Research* (53), pp. 203 - 253.
- D'EPINAY, Christian Lalive (1983). "La Vie Quotidienne, Essai de Construction d'un Concept Sociologique et Anthropologique". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 13 - 38.
- D'EPINAY, Christian Lalive (1988). "Le temps et l'homme contemporain". In *Les Temps Sociaux*, (D. Mercure, A. Wallemacq, eds.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 15 -30.
- DESROCHE, Henri (1971). *Apprentissage en Sciences Sociales et Education Permanente*. Paris: Les Éditions Ouvrières.

- DIAS, Patrick V. (1990). "Educação e Desenvolvimento na África Sub-Sariana, Desajustamentos Conceptuais e Logros Ideológicos". *Revista Internacional de Estudos Africanos* (12 - 13), pp. 263 - 306.
- DOMINICÉ, Pierre (1989). "Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu". *Éducation Permanente*, (100/101). Paris: l'Université de Paris-Dauphine, pp.57 - 65.
- ELCHARDUS, Mark, GLORIEUX, Ignace (1988). "Signification du temps et temps de la signification". In *Les Temps Sociaux*, (D. Mercure, A. Wallemacq, eds.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 97 - 118.
- FERRAROTTI, Franco (1988). "Sobre a Autonomia do Método Biográfico". In *O método (auto)biográfico e a formação*. (António Nóvoa e Matthias Finger, org.). Cadernos de Formação (1). Lisboa: Ministério da Saúde, pp.9-34.
- FILIPCOVÁ, Blanka, FILIPEC, Jindrich (1986). "La société et les concepts de temps". *Revue Internationale des Sciences Sociales, Temps et Sociétés*, XXXVIII, 1. Unesco: Erès, pp.21 - 36.
- FINGER, Matthias, CHRISTINE, Josso, eds.(1987)."Actualités et perspectives de l'Éducation des Adultes". *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Pratiques et Théorie* (46). Genève: Université de Genève, pp.99-112.
- FRAISSE, Paul et al. (1977). *Du Temps Biologique au Temps Psychologique*. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, Poitiers. Paris: Presses Universitaires de France.
- FREIRE, Paulo (1971). *L'Éducation: pratique de la liberté*. Paris: CERF.
- FREIRE, Paulo (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.

- FRITSCH, Philippe (1983). "Introduction". In *Le Sens de l'Ordinaire*, Colloque "Quotidienneté et Historicité", 13 et 14 Mai 1982, Université de Lyon. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, pp.11-15.
- FROMM, Erich (1970). "Sexo e Carácter". In *A Família: sua função e destino* (Ruth Nanda Anshen, coord.). (Título original: *The Family: its function and destiny*, Ed. Harper & Row). Lisboa: Ed. Meridiano, pp. 427 - 447.
- GALVANI, Pascal (1991). "Autoformation et Fonction de Formateur. Des Courants Théoriques aux Pratiques de Formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés". *Chronique Sociale*. France.
- GIRARD, René (1978). *Des Choses Cachées depuis la Fondation du Monde*. Paris: Ed. Grasset et Fasquelle.
- GOGUELIN, Pierre (1970). *La Formation Continue des Adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GOTMAN, A. (1985). "La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R.". *L'Entretien dans les Sciences Sociales* (A. Blanchet & al.) Paris: Dunod, pp.149 - 182.
- GRAAL (1978 - 1987). *Mudar a Vida*. Selecção de textos. Lisboa: publicação do Graal.
- GROSSIN, W. (1988). "Pour une écologie temporelle". In D. Mercure, A. Wallemacq, eds., *Les Temps Sociaux*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 259 - 271.
- HARDING, Sandra, ed. (1987). *Feminism and Methodology: social science issues*. Indiana: Indiana University Press.

- HASSARD, John (1991). "Aspects of Time in Organization". *Human Relations*, (44, 2), New York: Plenum Publishing Corporation, pp.105 - 125.
- HOFFMAN, Nancy Yo (1986). "Feminist Scholarship and Women's Studies". In *Teachers, Teaching and Teacher Education*, edited by Margo Okazawa-Rey, James Anderson and Rob Traver. *Harvard Educational Review* (56-4), pp.409 - 418.
- HUBERMANN, Michael (1989). "Un nouveau modèle pour le développement des enseignants". *Review Française de Pédagogie* (75), pp. 5 -15.
- HUBERMANN, Michael (1989). "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision". *Review Française de Pédagogie* (86), pp. 5 -16.
- HUBERMANN, Michael. (1992). "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores". In *Vidas de Professores* (A. Nóvoa, org.). Porto: Porto Editora.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES (1988-1989). *Enquete Modes de Vie, Production Domestique*, France.
- IZQUIERDO, Jerusa, RÍO, Olga del, RODRIGUEZ, Agustín (1988). *La Desigualdad de las mujeres en el uso del Tiempo*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Assuntos Sociales, pp. 5 - 12.
- JAVEAU, Claude (1983). "Comptes et Mécomptes du Temps". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV. Paris: Presses Universitaires de France, pp.71 - 82.
- JAVEAU, Claude (1992). "Micro-rituels et gestion du temps". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, XCII. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 59 - 71.

- JOBERT, Guy (1984). "Les histoires de vie: entre la recherche et la formation". *Education Permanente* (72-73). Paris: l'Université de Paris-Dauphine, pp. 5 -13.
- JOSSO, Christine (1989). "Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité". *Éducation Permanente*, (100/101). Paris: l'Université de Paris-Dauphine, pp.161-169.
- JOSSO, Christine (1992). "L'Histoire de vie et l'approche biographique au service d'une nouvelle citoyenneté". *Revue de l'ASOSP* (3 - 4). Zurich.
- KNOWLES, Malkolm (1990). *L'Apprenant Adult, Vers un Nouvel Art de la Formation*. France: Les Éditions Organisation.
- KUHN, Thomas S. (1989). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70.
- LEGROUX, Jacques (1981). *De l'Information à la Connaissance*. Mésonance (1-IV). France: Maurecourt, pp.120 - 141.
- LERBET, George (1981). *Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Systeme Personne*. Mésonance (2-IV). France: Maurecourt, pp.22 - 31.
- LERBET, George (1984). *Appoche Systemique et Production de Savoir*. France: Maurecourt, Éditions Universitaire, pp. 135 - 141.
- LESNE, Marcel (1984). *Lire les Pratiques de Formation d'Adultes. Essai de Construction Théorique a l'Usage des Formateurs*. Paris: Edilig.
- LESTIENNE, Rémy (1990). *Les Fils du Temps, Causalité, Entropie, Devenir*. Paris: Presses du CNRS, pp. 270 - 289.

- LUCAS, Philippe (1983). "Les Travaux et les Jours". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV. Paris: Presses Universitaires de France, pp.143 - 149.
- MAFFESOLI, Michel (1979). *La Conquête du Présent. Pour une Sociologie de la Vie Quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MAFFESOLI, Michel (1985). *O Conhecimento do Quotidiano. Para uma Sociologia da Compreensão*. (Título original: *La Connaissance Ordinaire*, 1985). Lisboa: Vega.
- MAFFESOLI, Michel (1993). *La Contemplation de Monde. Figures de Style Communautaire*. Paris: Bernard Grasset.
- MAGALHÃES, Isabel Allegro de (1987). *O Tempo das Mulheres. A Dimensão Temporal na Escrita Feminina Contemporânea*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- MAGALHÃES, Isabel Allegro de (1989). "A criação literária das mulheres portuguesas. Memória e identidade cultural". Actas do Seminário: As mulheres, a identidade cultural e a defesa nacional, 5, 6 e 7 Abril. *Cadernos Condição Feminina* (29), pp 111-116.
- MARMOZ, Louis (1992). "Temps scolaire et temps contraint en économie libérale". In *Le temps en éducation et en formation*. Actes du Colloque de l' Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, Lyon, 28, 29 et 30 Mai, pp. 67 - 84.
- MERCURE, Daniel (1979). "L'étude des temporalités sociales. Quelques orientations". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXVII, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 262 - 276.

- MERCURE, Daniel (1988). "L'étude des temporalités sociales chez les femmes: une remise en question des catégories usuelles d'analyse". In *Les Temps Sociaux* (D. Mercure, A. Wallemacq, eds.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 217 - 227.
- MIALARET, Gaston (1992). "Le temps dans ses relations avec la vie scolaire". In *Le temps en éducation et en formation. Actes du Colloque de l' Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, Lyon, 28, 29 et 30 Mai, pp.19 - 48.
- MORIN, Edgar et al. (1983). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Debate em Lisboa, Dezembro de 1983. Portugal: Publicações Europa-América.
- MORIN, Edgar (1984). " Organisation et changement - L'hypercomplexité sociale" e "Le développement de la crise du développement". *Sociologie*. Paris: Fayard, pp. 429-442 e 443-460.
- MOSCONI, Nicole (1989). "Spécificité du Rapport au Savoir des Femmes?". In *Savoir et Rapport au Savoir. Elaborations théoriques et Cliniques*. (J. Bellerot et M. Gault, dir.). Maurecourt: Éditions Universitaires, pp.85 - 111.
- MOSS, Peter (1992). "Conciliation of Professional and Family Life for Women and Men". *European Commission Seminar: Building Equality* - Lisbon, 28-30 May 1992. Politécnica.
- NODDINGS, Nel (1990). "Feminist Critique in the Professions". *Review of Research in Education* (16) (C.B. Cadzen, ed.). New York: American Educational Research Association, pp. 393 - 424.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^e - XX^e siècle)*(2). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, pp. 765 - 793.

- NÓVOA, António, FINGER, Mathias, orgs.(1988). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S., orgs. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores* . Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António, org. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António, org. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OJA, Sharon Nodie (1989). "Teachers: Ages and Stages of Adult Development". In *Perspectives on Teacher Professional Development* (M.L. Holly e C. McLoughlin, org.). Lewes: The Falmer Press, pp.119 - 155.
- OLIVEIRA, Rosiska d'Arcy de (1989). *Le Féminin Ambigu*. Genève: Le Concept Modern.
- OLIVEIRA, Rosiska d'Arcy de (1991). *Elogio da Diferença. O Feminino Emergente*. S.Paulo: Editora Brasiliense (2ªed.).
- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (1991). *Conduzir a Mudança Estrutural: O Papel das Mulheres*. Relatório apresentado ao Secretário-Geral por um grupo de peritos de alto nível. (Policópia. Traduzido do francês por Graal-Rede 'Mulheres Anos 2000').
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (1981). "Convenção sobre os trabalhadores com responsabilidades familiares, convenção relativa à igualdade de oportunidades e de tratamento para os trabalhadores de ambos os sexos". *Convenção 156*. Ratificada por Portugal em 1984.

- PAIN, Abraham (1990). *Éducation Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- PINEAU, Gaston, MICHÈLE, Marie (1983). *Produire sa Vie. Autoformation et autobiographie*. Montréal: Editions St-Martin, Paris: Edilig.
- PINEAU, Gaston (1986). *Temps et Contretemps en Formation Permanente*. France: Éditions Universitaires.
- PINEAU, Gaston (1990). "Les Histoires de Vie en Formation: Un Mouvement Socio-Educatif." *Le Group Familiale* (126-1), pp. 88-98.
- PINEAU, G., LIÉTARD, B., CHAPUT, M., coords., (1991). *Reconnaitre les Acquis. Démarches d'Exploration Personnalisée*. France: Éditions Universitaires.
- PINTASILGO, Maria de Lurdes (1981). *Os Novos Feminismos. Interrogação para os Cristãos? (Título original: Les Nouveaux Féminismes, 1980)*. Lisboa: Moraes Editores.
- PINTASILGO, Maria de Lurdes (1990). "Women's World Realities and Choices in the Political Field". Presented at *The 4th International Interdisciplinary Congress on Women*, Hunter College, City University of New York, 3-7 June, 1990. Policópia.
- POPPER, Karl (1982). *L'Univers Irrésolu, Plaidoyer pour l'Indeterminisme*. Paris: Hermann.
- POPPER, Karl R. (1987). *Sociedade Aberta, Universo Aberto*. (Traduzido do alemão: Título original: Offene Gesellschaft - offenes Universum, 1982,1983 e 1986). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- POVEY, Hilary, HITCHINGS-DAVIS, Vivienne, COLDRON, John (1993). "Women's careers in teaching: the wider structures that shape the possible". Presented at *The 18th Annual Conference of the ATEE*, Lisbon, 5-10 September 1993. Policópia.
- PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle (1986). *La Nouvelle Alliance, Methamorphose de la Science*. Paris: Ed. Gallimard.
- PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle (1990). *Entre o Tempo e a Eternidade*. (Título original: *Entre le Temps et l'Eternité*, 1988). Lisboa, Gradiva Publicações.
- PROVONOST, Gilles (1986). "Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique". *Revue Internationale des Sciences Sociales, Temps et Sociétés*, XXXVIII, 1. Unesco: Erès, pp.5 - 18.
- PROVONOST, Gilles (1988). "Représentations et aspirations à l'égard du temps de travail." In *Les Temps Sociaux* (D. Mercure, A. Wallemacq, eds.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 147 - 160.
- PSACHAROPOULOS, George, WOODHALL, Maureen (1985). *L'Éducation pou le Développement. Une Analyse des Choix d'Investissement*. Banco Mundial.
- REINHARZ, Shulamit (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- REZSOHAZY, Rudolf (1986). "Les mutations sociales récentes et les changements de la conception du temps". *Revue Internationale des Sciences Sociales, Temps et Sociétés*, XXXVIII, 1. Unesco: Erès, pp. 37 - 54.
- RIBEIRO, António Carrilho (1989). *Formar Professores, Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.

RICOEUR, Paul (1983). *Temps et Récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Éditions du Seuil.

RIVERIN-SIMARD, Danielle (1985). "Étapes de Vie au Travail et Education des Adultes." *Education des Adultes* (191), pp. 3 - 9.

RODANO, Marisa (1990). "Les femmes changent les temps, une initiative populaire des femmes du PCI". *Ménage-toi* (5). Genève: Collège du Travail, pp.17-45.

ROSNAY, Joel (1975). *Le Macroscopie. Vers une Vision Globale*. Paris: Ed. du Seuil.

ROY, Caroline (1989). "La gestion du temps des hommes et des femmes, des actifs et des inactifs". *Economie et Statistique* (223), pp. 5-14.

ROY, Caroline (1989). "Les emplois du temps dans quelques pays occidentaux". *Données Sociales*, INSEE, pp. 223-225.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1985). "Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: O Caso Português." *Análise Social*, XXI (87-88-89), pp. 869-901.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1987) *Um Discurso sobre as Ciências*. (1991. 5ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SIKES, Patricia J. (1985). "The Life Cycle of the Teacher". In *Teachers' Lives and Careers*. (Stephen Ball, Ivor Goodson, eds.), Lewes: The Falmer Press, pp. 27 - 60.
- SILVA, Augusto Santos, PINTO, José Madureira, orgs. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SIMONOT, Michel (1979). "Entretien non-directif, entretien non prestruturé: pour une validation méthodologique et une formalisation pédagogique". *Bulletin de Psychologie*, XXXIII (334), pp.155 - 164.
- STOER, Stephen R., ARAÚJO, Helena Costa (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho. Num País da (Semi)periferia Europeia*. Lisboa: Echer.
- SULLEROT, Evelyne (1979). "A evolução do papel dos homens e das mulheres na Europa *Cadernos Condição Feminina*" (8). Lisboa: Edição da Comissão da Condição Feminina.
- UNITED NATIONS. *The World Conference to Review and Appraise the Achievements of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace*, July 1985, Nairobi, Kenya.
- UNINOVA (1994). *Estado Actual da Investigação em Portugal*. Resumo das comunicações do Colóquio de 19, 20 e 21 de Maio. Portugal, Monte de Caparica.

-
- VALA, Jorge (1986). "A Análise de Conteúdo". In *Metodologia das Ciências Sociais*.
(Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, orgs.) Porto: Edições
Afrontamento, pp.101 - 128.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro III-1: Caracterização das professoras entrevistadas.....	143
Quadro III-2: Mapa do trabalho de campo.....	144
Quadro IV-1: Grelha de recorte das ocupações do tempo.....	156
Quadro IV-2: Grelha de leitura das ocupações do tempo.....	157
Quadro IV-3: Ocupação do tempo em horas por semana - A.....	164
Quadro IV-4: Ocupação tempo em horas por semana - B.....	167
Quadro IV-5: Ocupação do tempo profissional na semana	174

ÍNDICE DE GRÁFICOS

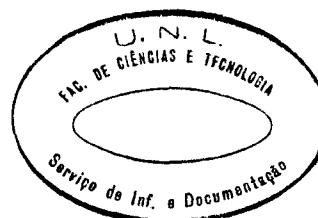
Gráfico IV-1: Tempo psico-fisiológico/ tempo de sono nocturno.....	169
Gráfico IV-2: Tempo de sono nocturno/ semana-fim de semana	170
Gráfico IV-3: Tempos profissionais.....	173
Gráfico IV-4: Tempos domésticos e familiares	175
Gráfico IV-5: Tempo doméstico e familiar/ tempo profissional	178
Gráfico IV-6: Tempos de recreação	181
Gráfico IV-7: Tempos cívicos.....	182
Gráfico V-1: Tempo semanal por categorias	189
Gráfico V-2: Tempo semanal com exclusão do sono.....	189
Gráfico V-3: Ritmo semanal nas cinco categorias de tempo	190
Gráfico V-4: Tempo semanal, algumas sub-categorias	192
Gráfico V-5: Tempos psico-fisiológicos	195
Gráfico V-6: Tempo de sono nocturno, semana/ fim de semana.....	196
Gráfico V-7: Tempos de recreação	202
Gráfico V-8: Tempos domésticos e familiares	209
Gráfico V-9: Tempos profissionais.....	216
Gráfico V-10: Tempos profissionais, algumas sub-categorias	217
Gráfico V-11: Tempos cívicos.....	225

ÍNDICE DE AUTORES CITADOS

ÍNDICE DE AUTORES CITADOS:

ABRAHAM, Ada	20; 47
ACKER, Sandra	65; 66
ANDERSON, C.	30
ARDOINO, Jacques	97
BALANDIER, Georges	81; 82; 83; 101
BARDIN, Laurence	149; 150; 151
BELENKY, Mary Field, et al.	85
BERTAUX-WIAME, Isabelle	39; 79; 100
BLANCHET, Alain	118
BOULIN, J. Y., et al.	113
BRUYNE, Paul de, et al.	23; 24
CARTER, Elizabeth A., McGOLDRICK, Monica	71; 77
CARVALHO, Adalberto Dias	121
CENTRA, J. A.e POTTER, D. A.	29
CHAPONNIÈRE, Martine	86; 87
CHAUCHAT, H	119
COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS	35
CONSEIL DE L'EUROPE	35
D'EPINAY, Christian Lalive	39; 40; 41; 83; 92
DARLING-HAMMOND, Linda et al.	63
ELCHALDUS, Mark, GLORIEUX, Ignace	92; 93
FERRAROTI, Franco	23; 111
FRAISSE, Paul	93; 94; 103
GAGE, N.L.	64
GALVANI, Pascal	84
GOTMAN, A	117
GURVITCH, G	94
HUBERMANN, Michael	37; 38; 74; 75; 77; 122
INSEE - INSTIT. NAT. DE LA STATIST. ET DES ETUD. ECONOMIQUES	117
JAVEAU, Claude	104; 105; 112; 114
KRISTEVA, J.	68; 69

LABORIT, Henry	44
LENT, Carmen	34
LERBET, George	83; 110
MACHADO, José Pedro	105
MAFFESOLI, Michel	40; 41; 50; 53; 54; 55; 56; 57; 109; 111; 112; 248
MAGALHÃES, Isabel Allegro de	35; 100
MARMOZ, Louis	24; 102; 121
MERCURE, Daniel	95; 96; 98; 99; 103; 104; 105; 134; 253
MIALARET, Gaston	91
MORIN, Edgar	51
MOSCONI, Nicole	85; 86
NIAS, Jennifer	31
NODDINGS, Nel	67; 68; 69
NÓVOA, António	19; 31; 32; 44; 63
OCDE - ORG. DE COOP. E DE DESENV. ECONÓMICO	21; 36
OJA, Sharon Nodie	71; 72; 73; 76
OLIVEIRA, Rosiska d'Arcy de	20; 35; 87; 88
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DE TRABALHO	35
PINEAU, Gaston	42; 44; 45; 95; 105; 110
PINTASILGO, Maria de Lurdes	34
PROVONOST, Gilles	96
RICOEUR, Paul	46
RIVERIN-SIMARD, Danielle	73; 122
RODANO, Marisa	252
SANTOS, Boaventura de Sousa	49; 50; 248
SÈVE, L.	43; 102
SIKES, Patrícia J	75; 76
SIMONOT, Michel	117
TOFFLER, A	95
UNITED NATIONS	36
VALA, Jorge	150; 152



ÍNDICE TEMÁTICO

ÍNDICE TEMÁTICO:

Abordagem metodológica

- _ clínica, 96
- _ compreensiva, 22-23; 109
- _ de tipo biográfico, 111
- _ descritiva, 126
- _ global e sistêmica, 110
- _ qualitativa, 110
- explicação e compreensão, 120

Formação

- _ e tempo, 101

Mulher/ feminino

- cultura _, 35
- espaço _, 33; 39
- identidade _, 87-89
- modelos de ser _, 86
- paridade _, 36
- professora, _, 33
- sentimento de culpa _, 85
- sujeito _, 34
- tempo _, 35
- tempo e temporalidade _, 97-100

Pessoa/ sujeito, 40

- _ individual, 83
- conceito de _, 83
- desenvolvimento _, 73

domínios psico-comportamentais
_, 158

fases de desenvolvimento _, 38;
71

maturidade _, 72

multidimensionalidade _, 57

multiplicidade dos tempos _, 96

Social/ sociedade

"contrato_", 20

/ e societal/ socialidade, 50

complexidade _, 51

macro _ e micro _, 52

multiplicidade dos tempos _, 95

visão sistêmica _, 58

Tempo

"ocupação _, 24; 41; 102; 112

"orçamento- _, 113-15

_ e formação, 44-46

caderno "ocupação _, 111-13;
115

categorias de _, 130-34

gestão _, 104

horizonte _, 103

multiplicidade _, 95

noção de temporalidade, 97

noção e experiência de _, 91

ritmos sociais _, 94

subcategorias _, 155; 162; 176

temporalidades pessoais, 134

Vida familiar

- ciclos _, 38; 78
- conceito de família, 77; 79
- o papel das mulheres _, 78
- Vida profissional, 61
 - _ e carreira das professoras, 65–69
 - _ e formação, 44
 - _ e identidade do professor, 47; 63
 - _ e pessoal, 31
 - _ e trabalho docente, 63
 - conciliação _ com vida privada, 35
- fases de desenvolvimento _, 36–38; 73
- Vida quotidiana
 - _ e temporalidade, 100
 - _ no senso comum, 39
 - centro e periferia da _, 81
 - dimensões _, 39
 - dinâmica da _, 82
 - espaço privado e _, 81
 - gestos _, 104
 - importância _, 55–56
 - interdimensionalidade _, 56–57
 - quotidiano/ _, 39
 - sociologia _, 41; 53–55

ANEXO

ÍNDICE DO ANEXO

I. Caderno “ocupação do tempo”

- a) Introdução ao caderno
- b) Folhas de registo
- c) Introdução à classificação das “ocupações do tempo”
- d) Folha de registo da contabilização das “ocupações do tempo”

II. Caderno “ocupação do tempo” de Sara

III. Entrevistas com Sara

I. CADERNO “OCUPAÇÃO DO TEMPO”

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação

A Vida Quotidiana das Professoras

Caderno Ocupação do Tempo

Apresentada por: Dr^a Margarida Amélia Nogueira Amorim Santos

Sob a orientação de: Professora Doutora Teresa Ambrósio

Lisboa, 1994

Caderno "Ocupação do Tempo" - 1ª versão
Lisboa, Janeiro de 1994
Contactar com Margarida Santos, tel. 01/ 825417

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
PROPOSTA DE TRABALHO.....	5
ORIENTAÇÕES PARA O REGISTO DAS OCUPAÇÕES.....	6
INDICAÇÕES BIOGRÁFICAS.....	7
FOLHAS DE REGISTO	9

INTRODUÇÃO

O caderno "ocupação do tempo" tem como objectivo servir de suporte para um estudo sobre a vida quotidiana de algumas professoras do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário realizado no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Do ponto de vista metodológico este estudo baseia-se nos princípios das metodologias biográficas. A comunicação interpessoal entre as entrevistadas e a entrevistadora significa um certo grau de participação dos sujeitos no próprio estudo, assim como a implicação subjectiva da própria investigadora. Não se pretendem fazer generalizações, mas apenas descrever e compreender a relação entre a vida profissional e os outros aspectos da vida das pessoas entrevistadas a partir das ocupações do tempo e da própria auto-reflexão.

PROPOSTA DE TRABALHO

A proposta de trabalho é a "Olhar atentamente para o seu próprio tempo" e, em particular, estabelecer relações entre o tempo ocupado na vida profissional e nas outras ocupações da vida.

O ponto de partida é o preenchimento do caderno "ocupação do tempo". O caderno deverá ser preenchido durante uma semana por ser esta a unidade de organização do tempo das professoras daqueles graus de ensino. Os registos efectuados são pessoais, mas devem ser entregue fotocópias para serem utilizados no trabalho de análise. É garantido o anonimato.

Depois de preenchido o caderno estão previstas duas entrevistas, a primeira mais orientada para a classificação das ocupações em categorias e contabilização dos tempos e a segunda mais orientada para a reflexão sobre a relação da professora à ocupação do tempo. As entrevistas deverão ser gravadas.

A segunda entrevista poderá ou não ser feita em grupo conforme o significado metodológico a considerar oportunamente e a negociar com as participantes.

As professoras entrevistadas terão acesso aos resultados da análise antes do trabalho ser tornado público.

ORIENTAÇÕES PARA O REGISTO DAS OCUPAÇÕES

- Anotar regularmente todas as ocupações mesmo as que duraram pouco tempo e que possam parecer pouco importantes ou banais.
- Anotar não só a rotina como também o acontecimento, o imprevisto.
- Anotar as ocupações de forma pessoal e tão detalhada quanto possível procurando concretizar a fim de mais tarde reconhecer a experiência vivida.
- Anotar, ocupações do género: estive a olhar para a paisagem, sonhei com ... ou estive a pensar... ou a decidir o que fazer... ou à espera de... conversei com ... telefonei..., sempre que se lembre, ache significativo ou lhe apeteça.
- Anotar as várias ocupações realizadas em simultâneo distinguindo qual a actividade considerada principal.
- As duas colunas do caderno pretendem facilitar não só a anotação de ocupações simultâneas, mas também outras que considerar casuais e de menor duração.
- Marcar com setas, pequenos traços ou chavetas, o início e o fim de cada ocupação, para facilitar a posterior contabilização dos intervalos de tempo utilizados, ou escrever o tempo entre parêntesis a seguir ao registo da ocupação.

INDICAÇÕES BIOGRÁFICAS

Nome (pseudônimo escolhido) -----

Idade -----

Estado civil -----

Situação familiar:

Profissão do marido

Número de filhos e idades

Com quem vive

Situação profissional:

Habilitações

Categoria profissional e número de anos de docência

Disciplinas que lecciona

FOLHAS DE REGISTO

(uma semana)

A Vida Quotidiana das Professoras
 Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
 Data / / 94 ,

<u>hh:mm</u>	<u>Ocupação principal</u>	<u>Outras ocupações</u>
00:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
01:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
02:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
03:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
04:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
05:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
06:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
07:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
08:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
09:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
10:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
11:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
 Data / / 94,

<u>hh:mm</u>	<u>Ocupação principal</u>	<u>Outras ocupações</u>
12:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
13:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
14:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
15:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
16:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
17:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
18:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
19:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
20:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
21:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
22:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____
23:00	_____ _____ _____	_____ _____ _____

CLASSIFICAÇÃO DAS "OCUPAÇÕES DO TEMPO"

INTRODUÇÃO

A etapa a seguir ao registo das ocupações do tempo no caderno "ocupação do tempo" consiste na classificação das ocupações em categorias e na respectiva contabilização dos intervalos de tempo utilizados. As categorias sugeridas para esta classificação são, à partida, categorias "espaciais" na medida em que as diversas actividades, tarefas, experiências ou acontecimentos "ocupam" o tempo linear do relógio. O intervalo de tempo ocupado por determinada categoria de ocupação possível, por si só, diz pouco sobre o significado da experiência temporal vivida, mas deve servir de suporte para a reflexão sobre o tempo real, individual.

Para facilitar esta reflexão parte-se do princípio de que às categorias de "ocupação do tempo" propostas estão associadas diferentes representações temporais ou diversos modos de viver o tempo. Por exemplo, as ocupações profissionais sugerem um tipo de representação do tempo diferente da que é sugerida pelas ocupações domésticas. Esta perspectiva introduz também o carácter subjectivo associado aos modos de viver o tempo, por exemplo, o tempo ocupado numa tarefa doméstica é experimentado de modos diferentes conforme as pessoas.

Esta etapa do trabalho proposto pretende contribuir para caracterizar e aprofundar as relações entre os diversos modos de viver o tempo na vida quotidiana. Prevê-se que surjam algumas dificuldades ao pretender colocar as ocupações, acontecimentos ou pausas, sob uma determinada designação ou categoria, por se limitar, deste modo, a complexidade das expressões da vida. Há que ter em consideração a possível sobreposição de objectivos e de sentimentos numa mesma ocupação do tempo e a dificuldade de a categorizar. É do máximo interesse a explicitação destas e de outras situações tal como foram vivenciadas.

A proposta de classificação abrange cinco categorias de ocupação do tempo ou cinco modos de vivenciar o tempo que aparecem com o objectivo de codificar a multiplicidade das ocupações para facilitar a reflexão e permitir nova descodificação e problematização da vida quotidiana. Cada uma das categorias será designada por uma letra para facilitar o trabalho de categorização: O tempo psico-fisiológico (letra I), o tempo de recriação (letra E), o tempo familiar (letra A), o tempo profissional (letra O) e o tempo cívico (letra U).

CINCO CATEGORIAS DE "OCUPAÇÃO DO TEMPO"

As ocupações consigo mesma a designar por **tempo psico-fisiológico** agrupam o conjunto de ocupações ligadas ao equilíbrio psíquico e fisiológico da pessoa, tais como o sono e o repouso, a alimentação e os cuidados com o corpo (excluindo as actividades desportivas). Outros exemplos de ocupações a colocar sob esta categoria serão o arranjar-se e o vestir-se, os cuidados estéticos e médicos, as refeições ou o comer qualquer coisa em casa ou fora de casa, outras ocupações de carácter privado.

Outras ocupações pessoais, designadas por **tempo de recreação** abrangem os tempos de formação ou de desconstracção, não ligados a ocupações de natureza familiar, profissional ou cívica. Podem incluir: convívios, encontros, algumas festas, algumas visitas em casa ou fora de casa, passeios, ir a exposições, conferências, espectáculos, conversar, ir ao café, fazer telefonemas, escrever cartas, passatempos, fazer decoração, praticar desporto, jogos, leitura, música, ouvir rádio ou ver televisão, reflectir, meditar.

As ocupações com o agregado familiar, o **tempo doméstico e familiar**, têm lugar no âmbito da família e estão associadas ao seu funcionamento quotidiano. O agregado familiar abrange, a maior parte das vezes, não só a família nuclear com quem se vive, mas também familiares ou outros agregados familiares próximos cujo funcionamento tenha um certo grau de dependência da pessoa. Abrange ocupações como preparação de refeições, lavar e arrumar a loiça, tratar da roupa, da casa, limpezas, decoração, uma festa de anos, uma recepção, a manutenção e administração da casa, as compras, os cuidados com doentes, e toda a gama de atenção às crianças e aos filhos.

As ocupações de natureza profissional, a designar por **tempo profissional** englobam todas as ocupações cujo investimento esteja ligado com a profissão. Inclui o trabalho profissional na escola ou em casa, a formação profissional, o trabalho profissional realizado em acumulação mesmo não remunerado, outras ocupações relacionadas com a vida profissional como o apoio a alunos ou a colegas, refeições e transportes por causa do trabalho, sem excluir os chamados "tempos mortos", as conversas.

As ocupações de natureza social, cultural, política ou religiosa, **tempo cívico** abrangem as actividades e responsabilidades assumidas pelo facto de se ser cidadã e que sejam exercidas, em princípio, fora do âmbito familiar ou profissional. Em geral incluem a participação em actividades com carácter associativo ou com características de pertença.

A Vida Quotidiana das Professoras
Classificação das "Ocupações do Tempo"

Nome
Data ... / ... / 94,

<u>Categorias</u>	<u>hh:mm</u>
<u>Ocupações consigo mesma (o tempo psico-fisiológico) - I</u> 1º dia 2º dia 3º dia 4º dia 5º dia 6º dia 7º dia total:	
<u>Ocupações pessoais (o tempo de recreação) - E</u> 1º dia 2º dia 3º dia 4º dia 5º dia 6º dia 7º dia total:	
<u>Ocupações com o agregado familiar (o tempo familiar) - A</u> 1º dia 2º dia 3º dia 4º dia 5º dia 6º dia 7º dia total:	
<u>Ocupações de natureza profissional (o tempo profissional) - O</u> 1º dia 2º dia 3º dia 4º dia 5º dia 6º dia -7º dia total:	
<u>Ocupações de natureza social, cultural, política e religiosa (o tempo cívico) - U</u> 1º dia 2º dia 3º dia 4º dia 5º dia 6º dia 7º dia total:	

II. CADERNO “OCUPAÇÃO DO TEMPO” DE SARA

Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome SARA
Data 25/02/94, Sexta-feira

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
00:00	Estou ainda a preparar testes	
01:00		
1.30	Arrumei o livro	
1.40	comecei a preencher este questionário	
02:00		
2.15	fui para a cama	
03:00		
04:00		
I	DORMI	
05:00		
06:00		
07:00		
7.45	O despertador tocou.	
7.50	levantei-me e acordei a	
08:00	levantei o motor do quarto A	
A	Preparei o pequeno almoço A	
I	Fiz as camas. Tomei banho A	
	Vesti a Vesti-me A	
09:00	lavei a louça do peg. alm. A	
9.10	Sai. fui ler a à d	
	Creche (Silveira)	
9.25	Entrei na Escola (Pinafina)	
10:00	AULAS	
10.30		
	Tive um "furo" no horário (uma hora livre).	
11:00		
11.35		

INDICAÇÕES BIOGRÁFICAS

Nome (pseudónimo escolhido) SARA

Idade 41

Estado civil CASADA

Situação familiar:

Profissão do marido

ANALISTA DE INFORMÁTICA

Número de filhos e idades

1 FILHA (RITA) COM 3 ANOS (fará 4 a
10.04.94).

Com quem vive

COM O MARIDO, EMBORA DURANTE TODA A SEMANA
ELE ESTEJA EM LISBOA, POIS TRABALHA LA'.
ASSIM, DURANTE A SEMANA (2ª a 6ª feira)
ESTOU SOZINHA COM A MINHA FILHA.

Situação profissional:

Habilitações

LICENCIATURA ETILOLOGIA GERMÂNICA

Categoria profissional e número de anos de docência

PROF. DO ENS. SECUNDÁRIO, PROFISIONALIZADA,
COM 17 ANOS DE DOCÊNCIA

Disciplinas que lecciona

INGLÊS - 3º ciclo (8º e 9º ANOS)
INGLÊS - LEG - SECUNDÁRIO (10º ANO)

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome SARA
Data 26/02/94, 6ª feira

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
12:00	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
13:00	_____	_____
13:30	A - Acabei a aula de aulas e fui para hirbox.	• Fui almoçar a Sta Cruz I
14:00	A - Passei pela Creche para levar a _____	_____
	_____	_____
15:00	_____	_____
15:30	A - Cheguei a hirbox.	• Telefonei a minha mãe para de ir encontrar amigo.
16:00	A - Lanchei com a minha mãe	_____
16:30	A - Fui levar a minha mãe e a _____ casa.	• Ajudei a minha mãe a apauhar roupa.
	_____	• Telefonei ao meu marido.
17:00	A - Deixei a _____ com a _____	_____
17:30	A - minha mãe e fui buscar o meu marido.	• Passei pela livraria Bertrand dos Austeiras para procurar um livro
18:00	_____	que precisei para as aulas de Inglês.
18:20	Eu e o meu marido fomos às compras (zumbo)	_____
19:00	A - _____	_____
	_____	_____
	_____	_____
20:00	_____	_____
20:30	A - Fomos comer antes de ir para casa	_____
21:00	_____	_____
21:30	A - Repressamos a casa da minha mãe	_____
22:00	U/E - Recebo um telefonema de uma ex-aluna que precisa de ajuda numa situação difícil (20 m. ao telefone)	_____
22:30	A - Saímos de hirbox para Santa Cruz	_____
23:30	A - Chegamos a Sta Cruz	_____
	A - Deslançamos as compras	• Eu levo a _____ para fazer a _____

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data 26/02/94, Sábado

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
00:00	A - Arrumo as roupas eu- quanto o meu marido as vai levando para cima.	
00:30	A - Sentamo-nos finalmente para comer qualquer coisa e conversar.	
01:30	A - Vamos para a cama	
02:00		
03:00		
04:00		
05:00	I } DORMI	
06:00		
07:00		
08:00		
09:00	A - Acorde.	
9:20	A - Levanto-me e preparo-lhe o leite.	A - Dou uma arrumada na cozinha e vou ver se o tempo permite lavar roupa.
	A - Levo a casa de banho	
10:00	A - Tento-me um pouco na ela a ver o que passa infantil com a	• Vou à casa de banho. I • Converso com a A/E
10:30	• O meu marido levanta-se	e vai tomar banho
11:00	A - Abro as janelas. A - Arrumo o quarto. I - Preparo o feijão e arroz 11:30 - • Vou tomar banho. Visto-me.	• Telefono à minha mãe A • Preencho parte do questionário de ontem. E

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data 04/02/94, ... de ...

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
12:00 E	Saímos para dar uma volta e amparar o jornal	
12:45	Voltamos para casa e come	
13:00 A	co a fazer o almoço.	
13:50 I	Começamos a ensinar.	
14:00		
14:30		Vemos o desenho animado e /
15:00 A	Arrumo a louça na lava-louça	A/E
15:15 E	Saímos para tomar café e ver o mar.	
16:00 E	Voltamos a casa para buscar pendas para o ano do filho de um amigo nosso.	
16:30		• Aproveito para procurar letras de canção que preciso para as aulas de Inglês, uma vez que esse nosso amigo tem uma vasta coleção de músicas.
18:00 E	Em casa de amigos para uns anos.	E/O
19:00		
20:00		• Vemos o que resta do noticiário
20:15 A	Enfiamos em casa. Preparo o banho da	A/E
20:35 A	havo a louça do almoço (o meu marido dá o jantar a	A
21:30 A	Deito a	• hevo a a casa de banho
21:50 A	Arrumo a sala e a cozinha (± 30 m).	• Preparo o leite para a
22:30 E	Sentamo-nos para conversar	
E	Vemos um vídeo (Margret)	
23:30 A	Preparo uma caia	
E	Açabamos de ver o filme	

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data, 27/02/94, Domingo

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
00:00 00.30 00.45	A Arrumamos a cozinha. E Vamos para a cama.	
01:00		
02:00		
03:00		
04:00	I DORMI	
05:00		
06:00		
07:00		
08:00		
09:00 9.30	A A acordada e vem para o pé de uó	
10:00	A - levanto-me e preparo o leite da A - Preparo uma máquina de roupa para lavar.	• Vou à casa de banho. I • lavo a louça da casa. A • Arrumo a cozinha A • Converso com a A/E
10.30	A - O meu marido levanta-se e vai tomar banho A - Abro as janelas. Tiro a roupa dos cabos. A - Faremos os cabos	

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
11.30	I - Vou tomar banho - Visto-me A - Tomamos o peq. almoço A - Arrumamos a sala.	• Telefono à minha mãe. A
12.15	A - Vamos às compras (praça)	• Vamos ver o mar. E
13:00	A - Voltamos a casa. A - Preparo o almoço	
14:00	A - Almoçamos	
15:00	A - Levanto a mesa e arrumo a cozinha	
15.30	E - Vou tomar café E - Vou a T. Vedras ver a minha sogra	• Paulo a máquina de roupa a lavar
16:00	16.30 - Deixamos a casa aos e vamos os dois dar uma volta.	
17:00	17.30 - Regressamos a Sta Cruz.	
18:00	- Chegamos a casa. - Vejo alguns trabalhos de alunos e verifico as aulas para amanhã	• Estendemos a roupa a seco a casa de banho. A
19:00	19.30 A - Preparo o banho da Preparo o jantar	• Abro as janelas A • Preparo as roupas para amanhã. A
20:00	20.15 - Jantamos.	• Vou o vestuário E
21:00	A/I	
21.30	A - Lavo a louça. Arrumo a cozinha.	
22:00	A - Deito-me para trabalhar.	• Preparo-me o leite. A • Continuo este projecto E
23:00	O - TRABALHO	• Vou o Artes e letras s/ Parlyu Nourot E
23.55	- Espero para pôr o Ricardo a gravar.	E/O

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data 28/07/94, 2ª feira

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
00:00 00:15	Deixo o vídeo no timer e vão para a cama.	• Apanho roupa. A • Estendo alguma dentro de casa. A
01:00		
02:00		
03:00	I } DORMI	
04:00		
05:00		
06:00 6.20	O despertador toca. (Dói-me a garganta!)	O meu marido levanta-se para ir para Lisboa.
6.50	A - levanto-me. Arranjo o fog. almoço.	
07:00	A - O meu marido sai e eu volto para a cama mais um pouco.	
7.45	A - levanto-me. Abro o estor.	• Acendo o aquecedor e A/E • Devo o telefonar.
08:00	A - Chamo a A - faço a cama. I - Tolo banho. Visto-me A - levanto a e visto a	• Preparo uma mag. de roupa A • Preparo os fog. almoço. A • Ponto a R. de casa para a ver. A
09:00	A - Abro a janela. Desco a persiana. Saio.	• levo a a casa banho • levo a a Creche A
9.15	A - Deixo a na estiche e	
9.25	vão para a escola (9.25)	
10:00	O AVLAS	
11:00		

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data 28/02/94 2ª feira

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
12:00	O AULAS	
13:00		
13:30	A - Vou a casa almoçar.	Ponto a máquina de lavar a trabalhar. A
14:00		
14:30	Regresso à escola	
15:00		
	O AULAS	
16:00		
17:00		
17:30	A - Faio das aulas e vou buscar a creche.	Regresso à escola para uma reunião. O
17:40		
18:00	O Conselho de Turma Extraordinário	
19:00		
19:30	A - Vou para casa.	Telefmo ao meu marido. A/E
	A - Aqueço o esquentador e souho a no banho.	Aqueço sopa e faio A
20:00	A/E - Brinco com ela um pouco	um jantar improvisado (ovo e salada).
20:30	A - Jantamos	• Arrumo a cozinha A
	A/E - Conto uma história à	• lavo a louça A
21:00		• Arrumo a louça A
21:30	A - Veto a na cama	Acesso o despertador A
	A - Dou-lhe uns livros	Arrumo roupas e preparo a sopa para o dia seguinte A
22:00	A - Preparo-lhe o leite.	
22:30	A - Estendo a roupa que ficou a lavar.	Atendo várias "chamadas" da minha filha. A
22:45	- Vou a trabalhar (ver trabalho e testes)	
23:00	O	

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data ..1./03/94, ...3:45

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
00:00		• Ouvir o noticiário na TV. E
01:00		
02:00	• Arrumo os trabalhos e a pasta	• Apaio alguma roupa A
2.20 I	• Vou à casa de banho e me-me deitar	• Preencho o questionário E
03:00		
04:00		
I	DURMO	
05:00		
06:00		
07:00		
7.45 A	• O despertador toca. levanto-me. Acendo o	• Continua a lavar-me a garganta I
08:00 I	espertador. Acordo a	• Deito o noticiário E
8.25 A	• Tomo banho e visto-me.	• Preparo o fog. almoço A
A	• levanto a	• Abro as janelas. A
A	• Faço as camas. Visto a	• Deixo a ver a R. de casa A
09:00		
9.05 A	• Saio de casa. Vou a	
9.25	Escola (9.15)	
	• Chego à Escola	
10:00		
O	AVLAS	
11:00		

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
12:00		
12.30	O Tenho uma hora livre: preparo testes; organizo Trabalho	
13:00		
13.30		
14:00	O AVLAS	
14.30	I Saio da Escola e vou a casa almoçar.	A Apaucho roupa A Arrumo a cozinha
15:00	O - "Dou uma volta" por vários livros para arranjar texto para testes. O - Procuro exercícios.	
16:00	O - Pago na agenda e organizo o Trabalho do resto da semana.	
16.45	A Saio de casa e vou buscar a Creche.	
17:00		
17.15	U Regresso à minha Escola para uma reunião	
17.30		
18:00	U Reuniões para organizar de encontros de antigos alunos e profs. desta Escola.	A tento arranjar ocupações para a se encontre durante a reunião
19:00		
19.30	A Regressamos a casa. A Acendo o espetador.	A Passo pelo Sr. Carlos (mini-mercado) para fazer compras.
20:00	A Pouco a no banho A Faço o jantar.	A Telefono a meu marido. E Ouço o noticiário
20.30	A Jantamos. E Conversamos sobre	A faço o lanche.
21:00	"o dia dos Aros" na Creche" (3.03.94)	A Arrumo a cozinha.
21.30	A Levo a a casa de banho. Deito-a.	A Arrumo roupas e preparo roupas para o dia seguinte.
22:00	A Dou-lhe livros.	
22.30	A Preparo-lhe o leite. O Deito-lhe para Trabalho.	
23:00	O TRABALHO	

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data 2.10.94, G: fern

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
00:00		
01:00	0 Arrumo os livros e a pasta.	Passeio este fim de semana
1.20	I Vou a casa de banho.	
(+)	I Deito-me	
02:00		
03:00		
04:00	I DORMO	
05:00		
06:00		
07:00		
7.45	0 Despertador toca.	• Deito-me a fazer pasta. Esturruca
08:00	I • Levanto-me e vou a casa de banho. Acendo o despertador.	• Deito-me a fazer pasta. Esturruca
	A • Chamo a	• Preparo o reg. alunos A
	I • Tomo banho. Visto-me	• Fato a cama. A
	A • Levanto a Visto-a.	• Ponto a R. deano para a
9.10	A • Saímos. Visto-a.	ver. A
9.25	• Entramos na Escola.	
10:00	0 AVLAS	
11:00		
11.30	0 • Tenho uma hora livre.	• Aproveito para enviasar
	• Preparo trabalho.	0/E

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
12:00		com um colega.
12:30		
	AVIA	
13:00		
13:30	• Saio da Escola e vou para casa alunas.	• Vento de rapar para ver o mar. E
14:00	E • leio um livro (quer dizer, continuo a ler...).	
14:50	A • Arrumo a cozinha.	• Arrajo a casa, limpo, po e aspiro o chão. A
15:00	A • Arrumo os bñm pedos da	
		• Passo alguma roupa. A
16:00		
16:30	A • Saio de casa e vou buscar a	• Vamos às compras. A • Vamos ver o mar E
17:00		
17:30	A • Regressamos a casa. A • Escrevo um "a escrever" E	• Preencho este questionário. E
18:00	A • A quixa-se de frio. Está gelada.	
	A • Tiro-lhe a febre. Tem 39°	• Só tento no "dia dos Avoás". A/E
18:30	A • Deito-a no banho morno.	• Arrumo a sala. A
19:00	O • Arrumo a pasta da escola.	
	A • Tiro a do banho.	
19:30	A • Vejo-lhe a febre.	• Dou-lhe antipiretico. A
20:00	A • Preparo o jantar	• Telefono ao meu marido. A
	A/E • Jantamos.	
	A • Telefono para a creche (para a Directora)	• Decido ler a da parte de Tade A/E (amanhã) se não tiver febre.
21:00	A • Decido não ir às aulas amanhã.	
	A • Telefono para a ama da Deito a	• Fico ao pé dela. A
22:00	A • Arrumo a cozinha (a correr)	• Conto-lhe histórias A
	A • Dou-lhe o leite.	• Vejo-lhe a febre. A
		• O meu marido telefona. A
23:00	A • Deito-me.	
23:30	A • Dou o antipiretico a	• Ponto o despertador para as 4.30 A

A Vida Quotidiana das Professoras
Caderno "Ocupação do Tempo"

Nome
Data 2. / 07 / 94, S. = fim

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
00:00		
01:00	DURMO (MAL!)	
02:00	I A tem pesadelos e está febril.	
03:00		
04:00		
4.30	• O despertador toca. A • Dou-lhe o antipiretico.	• Continua ronca. I • Pouco o despertador A
05:00	A • Vou-lhe a roupa.	para as 8.30.
06:00	I DORMIMOS	
07:00		
08:00		
8.30	• O Despertador toca. A • Vejo a febre da (37.5)	• Dou-lhe o antipiretico A
09:00		• Telefono para a Escola e aviso que não irei dar o aulas.
10:00	I DORMIMOS (aos solavancos...)	
10.45	I • Levanto-me. Vou à casa banho.	Acendo o aquecedor A
11:00	A • A levanta-se. A • Vejo-lhe a febre. Tem 37° I • Vou banho. A • Faço a cama.	• Abro as estores A • Preparo o peg. alunos. A • Arrajo o quarto A • levo a à casa banho A

hh:mm	Ocupação principal	Outras ocupações
12:00	I • Visto-me. A • Preparei o almoço. A • Visto a febre à (36.8) A • Visto-a.	• Telefonei ao meu marido. A
13:00	A/I • Almoçamos. Conversamos sobre o dia dos avós	
13.30	A • Telefonei às avós e avós-avós de quem não está bem.	
14:00	A • Agasalho bem a e levei-a à Creche. A • Falei com a Educadora sobre a febre.	• Esperei pelas avós que chegaram às 14.35. A
14:00	A • Vou a correr empanhar um rolo fotográfico.	• Oriento-as para a Creche. A • Monto-o na máquina e vou lá levá-la. A
16:00 15:00	A • Regresso a Sta. Cruz. A/E • Tomo café em o meu cumbado. Aproveitamos para conversar e tirar fotos a alguns edifícios.	
17:00 16:30	A • Vou à creche buscar a e a minha mãe. A • Regresso a casa.	• A está bem A
18:00 17.30	A • Visto-me a febre (36.8), A • Bebemos todos um chá e comemos umas boladas. I • Vou à Escola para uma reunião: O Conselho extraordinário	• Conversamos sobre o dia dos avós. A/E
19:00		
19.30	• Regresso a casa. Preparamos tudo para ir para a Lisboa. Saímos às 19.45.	
20:00		• Verifiquei que não tenho linha telefónica. A
20.15	A • Telefonei (do caminho) para o meu marido	
21:00		
21.15	A • Chegamos a Lisboa. A/I • Jantamos. Conversamos. E • Ajudo a minha mãe a arrumar a cozinha. A	• Tiro a febre à (36.7) A
22:00	E • Sentamo-nos para conversar. A • A vai dormir em a aro.	• Preparo-lhe o leite. A
23:00	A • Deito-me	• Durmo mal com A/I tosse.

A última parte deste questionário foi preenchida durante o fim de semana seguinte.

A Vida Quotidiana das Professoras
Classificação das "Ocupações do Tempo"

Nome SARA
Data 25/02/94 a 03/03/94

Categorias				hh:mm
Ocupações consigo mesma (o tempo psico-fisiológico) - I				
1º dia	<u>7:00</u>		<u>6:45</u>	17:35
2º dia	<u>7:00</u>	7.9/dia	<u>8:30</u>	
3º dia	<u>8:45</u>		<u>9:05</u>	
4º dia	<u>6:05</u>		<u>6:55</u>	35:35
5º dia	<u>5:15</u>	6.1/dia	<u>5:55</u>	
6º dia	<u>6:00</u>		<u>6:55</u>	
7º dia	<u>8:30</u>		<u>10:05</u>	53:10
<u>46:35</u>				
Ocupações pessoais (o tempo de recreação) - E				
1º dia	<u>1:35</u>		<u>1:25</u>	10:20
2º dia	<u>:20</u>		<u>2:35</u>	
3º dia			<u>2:45</u>	
4º dia			<u>-</u>	4:25
5º dia	<u>:20</u>		<u>0:50</u>	
6º dia	<u>1:50</u>		<u>1:50</u>	
7º dia			<u>:20</u>	14:45
<u>3:05</u>				
Ocupações com o agregado familiar (o tempo familiar) - A				
1º dia	<u>9:40 + 1:00</u>		<u>10:45</u>	17:20
2º dia	<u>18:15</u>		<u>7:55</u>	
3º dia	<u>20:45</u>		<u>9:25</u>	
4º dia	<u>15:05</u>		<u>6:55</u>	43:50
5º dia	<u>15:35</u>		<u>5:00</u>	
6º dia	<u>18:40</u>		<u>9:35</u>	
7º dia	<u>15:55 + 2:45</u>		<u>11:35</u>	61:10
Ocupações de natureza profissional (o tempo profissional) - O				
1º dia	<u>em casa 1:30</u>	<u>aula 3</u>	<u>5:45</u>	02:45
2º dia	<u>-</u>	<u>-</u>	<u>-</u>	
3º dia	<u>2:45</u>	<u>-</u>	<u>2:45</u>	
4º dia	<u>1:15</u>	<u>3</u>	<u>10:10</u>	33:35
5º dia	<u>3:40</u>	<u>4</u>	<u>10:00</u>	
6º dia	<u>1:20</u>	<u>3</u>	<u>5:40</u>	
7º dia	<u>-</u>	<u>(-4)</u>	<u>2:00</u>	36:20
<u>10:30</u>			<u>17:00 (+4)</u> <u>8:50</u>	
Ocupações de natureza social, cultural, política e religiosa (o tempo cívico) - U				
1º dia			<u>0:20</u>	00:00
2º dia			<u>-</u>	
3º dia			<u>-</u>	
4º dia			<u>-</u>	02:35
5º dia			<u>2:15</u>	
6º dia			<u>-</u>	
7º dia			<u>-</u>	02:35

168:00

III. ENTREVISTAS COM SARA

A. Transcrição da primeira entrevista com Sara

1. INTRODUÇÃO

Entrevista efectuada no dia 16 de Março de 1994 pelas 11 horas e 30 minutos num dos espaços exteriores da escola onde lecciona Sara. Esta entrevista foi realizada pela professora que fez o trabalho de investigação. Durante a entrevista estiveram ambas sentadas num banco de pedra de um jardim da escola. O ambiente estava agradável e os ruídos exteriores, à distância, não perturbaram. Foi criado um clima de relação informal.

A entrevista encontra-se gravada na cassette com o número 1.

Na transcrição do discurso utilizam-se as seguintes siglas: S - Sara; T - Entrevistadora; C - Caderno “ocupação do tempo”. Nomes próprios de pessoas, localidades e instituições são designados por letras maiúsculas.

2. ENTREVISTA

S - ... Antes de ontem para ontem, eram duas e tal, eu ia-me deitar, já tinha fechado as luzes, ia para a casa de banho e nisto começa a 'Rita' (filha de 4 anos): ai! ai! ai! ai!, a gritar, com um pesadelo muito grande, coitadinha, e depois (riso), estava a sonhar com aranhas, e então começa-me: ai mãe! ai mãe! que eu estou quase a fazer xixi! estou quasi a fazer xixi!, coitadinha, do pesadelo já estava mesmo atarantadinha de todo (risos), e então ainda fez um bocadinho nas calças do pijama, tive que lhe tirar as calças, depois já tinha o lençol um bocadinho molhado, mas ainda conseguiu chegar à casa de banho a tempo de fazer o resto, coitadinha (risos) ... inda 'tava...

T - Já estou a gravar a conversa...

S - Ah! é? Ah! Então está bem, já fica gravada...

T - Então não tem graça?

S - Pois claro!

T - Olha! a minha ideia nesta primeira entrevista era realmente recolher essas primeiras reacções do preenchimento disto (refere o C), e do sentido que a pessoa tem do tempo..., de certos momentos..., não sei... o que tu achares que gostes de dizer...

S - Olha! eu achei que foi um trabalho muito engraçado, aliás gostei mesmo de fazer, tive pena de... eu própria já ter tão pouco tempo que às vezes já tinha que fazer isto quase à pressa, não é?, e há muita coisa que acaba por nos escapar ao fim do dia, só se a gente estivesse a preencher isto no fim da manhã é que se lembrava de tudo, e no fim da tarde é que se lembrava de tudo, e depois à noite fazia as conclusões. Porque, por exemplo, houve coisas que eu, acabaram por me escapar e que só me lembrei depois e já não tinha espaço para pôr...,

S - do tipo de: o leite que está a ferver e se entorna por fóra e tem que se limpar o fogão naquela altura senão depois seca e depois ainda é pior, do tipo: sei lá! a Rita de repente, ai mãe!, ai mãe!, quero ir fazer cócó, cócó, cócó..., a correr, para ir para a casa de banho, e afinal é rebate falso e não faz coisa nenhuma, e a gente está ali cinco minutos e não há nada, enfim estes pequenos incidentes que ocupam muito tempo e quebram o trabalho, mas que, muitas vezes, nós depois às vezes, ao fim do dia, aquilo acaba por ser tão rotineiro e tão relegado para um lugar tão secundário nas actividades do dia que nós às vezes à meia noite já não nos lembramos disso e depois só quando relemos o dia todo, às vezes no dia seguinte, é que dizemos: "Olha! houve isto! e não puz cá!; Olha! houve isto! e não puz cá!" e pronto, e às vezes aquilo já escapa...

S - E, por exemplo, há aqui uma área que eu já tive de preencher no fim de semana porque a 'Rita' ficou doente, foi esta quinta-feira, portanto aqui..., (indica o C) aqui assim, era isto, portanto, sei lá, foi preenchido pr'aí até aqui, ... a quarta-feira à tarde, exacto, foi preenchido p'raí às dez, já não sei a que horas, e depois a última parte já foi toda no fim de semana, portanto eu tive que fazer um esforço de memória para me lembrar o que é que tinha acontecido, porque, não sei muito bem porquê, eles agora ... dizem, aplicam a palavra virose para tudo. A 'Rita' na quarta-feira veio da creche, estava muito bem e, de repente, diz-me assim: "ai mãe! tenho tanto frio!, deixa-me ir para o teu colo!". Estava com trinta e nove e meio de febre!, e a pessoa

ataranta-se logo, aquilo quebra logo o ritmo já não se consegue trabalhar de geito nem nada, vai-se ver o que é que a miúda tem.

S - E 'inda por cima, no dia seguinte, era "O dia dos avós" (na creche), e eu fiquei com aquela ideia na cabeça, que a miúda ia perder a festa dos avós lá na creche, já tinha perdido a festa do Natal, mas isso aí foi um bocado ... descoordenação da creche porque eles mudaram o dia e a miúda tinha estado doente e eu preferi que ela ficasse um dia em casa para ir bem. E afinal, como havia muitos miúdos doentes, e naquele dia foram todos os miúdos, eles decidiram fazer a festa. Era uma festa interna só, e naquele dia a miúda não estava lá. Já tinha perdido o Natal e eu disse assim: Ai meu Deus! vai perder a festa dos avós também! e aquilo estava-me a roer a consciência. Em resumo, depois na quinta-feira foi um dia assim muito atramangalhado, porque acabei por ficar em casa a ver como é que aquilo estava e como evoluia, e não evoluiu por nada!, tinha trinta e nove e meio, na quarta-feira, quinta-feira estava com trinta e sete e meio, foi descendo ao longo do dia e desapareceu!, mas que é isto? anda a brincar comigo?, pronto, tudo bem, e depois acabei por ficar eu mal, aflita da garganta e isso tudo.

S - Mas achei muito interessante, acho que isto era aquilo que eu estava a dizer da outra vez, já pensei escrever um diário ...hã ... qualquer dia começo a fazer isso, porque acho que é muito bom a gente pensar sobre o tempo e há muita coisa que nós depois, até a lermos, temos noção: Olha! se calhar se eu tivesse feito isto noutra hora, sei lá, antes ou depois, ou não sei quê, se calhar tinha sido melhor. Porque depois reflectimos sobre aquilo, mas na altura, pronto há uma rotina e às vezes entra-se numa rotina e pronto, a rotina ajuda também a gerir o tempo porque se fizermos sempre as coisas à mesma hora também é bom, e disciplinamos muito o tempo e o espírito. Achei muito interessante, depois gostava de ver as conclusões (risos)...

T - A ideia agora era, era e é, fazer uma classificação disso (os registos no C), por categorias e fazer uma contabilização dos tempos e depois a seguir fazer uma nova reflexão sobre o resultado... ao ver isso transformado em gráficos ou assim, percebes?...

S - Sim, sim, estou a ver,...

T - E depois também gostava de , Ah! ... e depois pensei ..., que esta tarefa de categorização disto vai trazer umas certas questões, dificuldade de categorização e que era engraçado fazer em conjunto... em vez de estar uma pessoa sozinha

S - Sim , sim sim ... isso acho que é muito giro, até porque acho que duas ou três cabeças funcionam muito melhor que uma só, não é?

T - É mesmo, e depois há uma partilha ...

S - Eu acho que sim, acho que isso é muito engraçado.

T - De maneira que é uma questão de marcar quando isso era possível. Eu tinha pensado que na próxima 4ª feira de hoje a oito?

S - Eu de tarde não, porque de tarde, é a única tarde livre que eu tenho na semana e aproveito para ir fazer compras e isso tudo...de maneira que para a tarde não, a esta hora sim...

Seguiu-se uma conversa para marcar a hora da próxima entrevista.

Para a fase seguinte foi apresentada a proposta de classificação das ocupações e entregue a folha com as instruções. Foi introduzida a correcção de "tempo familiar", que passa a ser "tempo doméstico e familiar":

T - aqui "tempo familiar" inclui também doméstico, o conceito é um bocadinho diferente...

Foi indicada a possibilidade de fazer a sobreposição de categorias de classificação em uma mesma ocupação...

S - Porque, por exemplo, muitas vezes até, eu como professora, sinto muitas vezes uma sobreposição do tempo cívico com o tempo profissional, para além de outro tipo de ocupações, porque, por exemplo, há horas em que eu estou na escola que não têm directamente a ver com as aulas, mas têm a ver com grupos de alunos, por exemplo, com quem eu estou a trabalhar. Há coisas, por exemplo, sei lá, nós agora estamos a tentar pôr de pé novamente o tal encontro de antigos alunos e eu estou a movimentar, sei lá: o programa de rádio, a escrever como é que nós vamos comunicar com eles, não é?, as cartas, os artigos para os jornais, e não sei quê..., tudo isso me parece mais de

âmbito cívico, eu penso que não tem tanto a ver com o tempo profissional porque isto não é obrigatório, portanto eu não tenho que estar a fazer isto, eu faço porque gosto, não é?, porque gosto de me encontrar com eles, não é?, mas às vezes isto sobrepõe-se, eu faço isto nas horas da escola, também faço às vezes à noite em casa, mas isto está tudo aqui incluído nesta área do "trabalho" (no C), quando ponho aqui "trabalho", são coisas muito latas, eu, por exemplo, ponho aqui: hã... começo a trabalhar, ver trabalhos e testes, por exemplo, neste caso foi concretamente isto: ver trabalhos e testes. Mas há outros momentos em que não, em que nestas horas em que eu digo "trabalho", há mais coisas do que isso, não tem só a ver com ver trabalhos e testes sei lá, eu, por exemplo, não classifiquei, porque às vezes era difícil destrinçar o tempo de organização de actividades, e o tempo que eu levo, por exemplo à procura de um texto ou à procura de moradas de antigos alunos, ou de telefones, ou a falar com eles, ou não sei quê, isso também está metido aí, e às vezes é bom destrinçar,

T - É, é ...

S - acho que esta segunda fase é engraçada ...Isso às vezes é bom destrinçar...

T - É, para depois, assim, especificar um bocadinho mais, a pessoa também ver como isso vai acontecendo...

S - ... acho que sim, acho que sim senhora, isso em grupo, acho que depois a discussão disso em grupo deve ser engraçada.

T - É... Depois ainda tinha umas questões para pôr depois mais tarde que são mais engraçadas trabalhadas em grupo, depois depende da disponibilidade de estar mais uma horinha ou menos (risos)

S - Se fôr preciso vou buscar a minha filha, não é? ...

S - Outra coisa, aqui ao fim de semana, por exemplo, houve uma coisa que eu achei que não tinha sentido fazer, por exemplo, ao fim de semana, há muita coisa de partilha de tarefas domésticas com o meu marido, portanto ele quando está ao fim de semana ocupa-se fundamentalmente da filha porque como não está durante a semana com ela, ele ao fim de semana, é ele que se ocupa quase dela, quase exclusivamente, foi sempre uma tática que ele adoptou deste muito pequenininha, ao fim de sem

era ele que tacitamente, e ainda hoje, lhe dá o banho, lava a cabeça, quando era de mudar a fralda era ele, ou lhe dá as refeições ou brinca com ela, ele entrega-se muito mais à filha e também ao fim de semana ele tenta libertar-me a mim de outras coisas, como por exemplo, é capaz de ser ele a aspirar a casa. Ora, são tarefas que são feitas ao fim de semana, mas que não estão aqui referidas porque não são minhas, portanto são dele e libertaram a mim para outras coisas, não é?, e nos libertam para podermos ir passear e conversar que é uma coisa que também é precisa, mas, portanto, essas não estão aqui referidas, ...

T - Mas é giro essa referência que estás a fazer agora, é importante, tem que ver com a vida da pessoa,...

S - Eu penso que é importante referir...

T - É importante, é importante, é a vida da pessoa.

S - Se ele estende a roupa ou se me aspira a casa está-me a permitir-me a mim estar a ver a Rua Sésamo com ela ou se ele está a brincar com ela permite-me a mim fazer a sopa, senão aquilo é uma grande confusão, não é?, de maneira que eu penso que, embora isso não esteja aqui referido é bom dizer isso,

T - É bom dizer e explicitar, é...

M - Porque, durante a semana, por exemplo, tudo isso, eu sou sobrecarregada com isso, não é? porque estou sozinha com ela, mas ao fim de semana a partir de 6ª feira à noite o ritmo é completamente diferente, portanto é totalmente alterado porque eu sei que tenho um "babysitter" em casa, quase, não é?, ou pelo menos uma ajuda doméstica muito boa, nesse aspecto ele é uma boa ajuda doméstica, faz comida e faz tudo e mais alguma coisa, que é uma coisa que mesmo assim já é de um grande valor, já não se paga, bem, e nem é para pagar, é mesmo em termos de partilha. Ora,... e que mais?

T - Pronto, era isso fundamentalmente...

Conversa sobre as fotocópias do caderno "Ocupação do Tempo".

S - ... Esta aqui de dar atenção às crianças e aos idosos, (refere a classificação das ocupações)...eu brincar com a minha filha..., mas tem que ser familiar ... porque para mim é diferente quando estou a brincar com ela é diferente de estar a lavar a louça ou pelo menos há categorias diferentes...

T - É, é.

S - Para mim é, são diferentes,...

T - Por isso é que eu meti aqui familiar e doméstico... depois essas distinções são importantes numa análise mais fina...

S - Exacto...

T - Isto vai nos ajudar a ver as interferências ...

S - Escrever cartas (refere a folha de classificação das ocupações). É uma coisa que eu tenho perdido o hábito, a..., gosto tanto de escrever cartas e ultimamente não tenho tempo para escrever cartas, que tristeza, meu Deus!, escrevia imenso: a amigos e a colegas e tudo, depois, ai, meu Deus! que horror!, e este ano tem sido horrível, isto só quem, quem...

T - São fases...

S - E só quem passa pelo professorado é que sabe como é que é porque, tenho a impressão que as pessoas que estão fora não se apercebem, é muito difícil, aperceberem-se. Porque a maioria das pessoas não leva TPC, não leva trabalho para casa como a gente faz, de maneira que chegam a casa e têm o tempo todo. Eu vejo até mesmo, até mesmo dentro dos professores, também depende do tipo de disciplinas que saiem, é mesmo assim não é?,... e as pessoas às vezes: "ai, eu cheguei a casa", às vezes dizem coisas do género: "ai, cheguei a casa, olha! fui-me deitar um bocado, dormi uma sesta!", qual sesta!?, eu não tenho tempo para dormir de noite quanto mais para dormir a sesta, nem pensar! pronto, que a pessoa esteja muito sobrecarregada, principalmente a malta que tem disciplinas muito teóricas é muito sobrecarregada

com coisas para ver em casa, tem rimas e rimas e rimas de trabalhos, eu agora tenho por lá rimas de trabalhos que nunca mais acaba

S - Eu inda agora vi os alunos, inda agora estive a falar com os alunos (comentário sobre o sol nos olhos) e eles perguntaram: "oh! s'tora!, acha que traz os nossos testes na segunda-feira?", e eu disse: "olha, vou fazer um esforço, vamos ver se consigo", porque eu tenho oito turmas a trinta alunos cada, e recebi testes de todos eles desde há um mês para cá, e recebi trabalhos individuais desde há um mês para cá, porque é o meio do período é aquele em se começa a receber a grande avalanche, conseguir ver, e 9º anos! que é gente que escreve já muito não é?, conseguir ver aquilo tudo, e 10ºs!..., conseguir ver aquilo tudo..., o que eu faço, por exemplo, em termos de trabalhos é ver, vamos imaginar, três ou quatro de cada turma e vou entregando rotativamente para não ser só uma turma a desgraçada, porque senão...

T - É uma ideia engraçada.

S - ... vejo, por exemplo, cinco da A, cinco da B, cinco da C, para conseguir entregar em todos qualquer coisa, porque senão a última turma está desgraçada, só recebe trabalhos daqui a não sei quanto tempo... Os testes não, esses entrego todos ao mesmo tempo porque geralmente faço um "forcing" e entrego todos, mas é muito difícil quando se tem muitas turmas, é muito difícil, a pessoa acaba por ter um volume enorme de trabalhos.

S - O ano passado era pior, tinha 10 turmas, tinha 300 alunos, era uma coisa horrível, sempre que recebia trabalhos era, ficava com os cabelos em pé, só tinha vontade de lançar os trabalhos da janela abaixo (riso), nunca lancei porque ...

S - Então pronto, agora é questão de se combinar esse dia.

Seguem-se comentários soltos e a chegada de uma colega que vem conversar.

Como Sara iniciou uma conversa sobre a escola decidi gravar para facilitar a caracterização do contexto de trabalho das professoras e porque simultaneamente poderia fornecer mais dados sobre o significado do tempo profissional de Sara.

S - Eu acho que há coisas que não estão boas e que não são boas, mas também a perfeição, a gente tem que tender para ela. Imaginar que está ali à mão de semear é

um mito, mas de toda a maneira tem coisas muito melhores que outras escolas. Bem há um medo aqui dentro..., há pessoas que se convenceram que isto aqui é melhor que a maioria das escolas eu penso que isso é um erro

T - Sei. E não é?

S - Há escolas que também têm coisas muito boas. Às vezes há escolas que não têm as condições que esta tem, esta tem condições que permitem ter coisas muito boas, mas há pessoa aqui dentro que pensam que isto aqui dentro é o melhor do mundo, que não é preciso evoluir mais que já chega, o que há já está bom, e eu penso que não ainda há muita coisa para evoluir, há muita coisa que ainda pode ser melhor, mas pronto (...).

S - Esse erro tem de ser emendado, é haver duas salas de professores.

T - São muito pequenas?

S - Não é. Esta escola sempre se caracterizou por uma grande intimidade pessoal, uma união, mesmo que as pessoas não gostem umas das outras, mas sempre se caracterizou por uma união muito forte entre as pessoas. A gente estava ali, encontrava toda a gente, agora começamos a ter os de cá de baixo e os de lá de cima e isso transporta consigo erros grandes que são: por um lado a dificuldade de nos encontrarmos com alguns colegas, eu às vezes passo dias sem ver as pessoas com quem preciso de falar, se preciso de falar-lhes tenho que vir de propósito cá a baixo e isso acarreta perda de tempo também porque eu no intervalo, vir cá baixo falar com a pessoa e voltar para cima os dez minutos nem de longe nem de perto não chegam e o intervalo nunca tem dez minutos, é preciso pôr os miúdos fora da aula, fechar a porta trazer pôr o livro do ponto, trazer outro livro do ponto,

S - quer dizer, há aqui todo um jogo de tempo, isso por um lado, o outro é que dá-me a sensação, quer dizer, isto não é nada de concreto, mas a certa altura começa a haver dois grupos distintos de pessoas com menos intimidade... quer dizer, há os que estão cá em baixo e há os que estão lá em cima e depois os que estão cá em baixo não usam a cantina, dá-lhes mais jeito ir ao bar, mas e eu aí sou um bocado nacionalista porque acho que a cantina é que é da escola, a cantina é que deve ser usada, tenho muita pena das irmãs, gosto muito delas, mas acho que ..., quando não havia cantina

passávamos o tempo a reclamar que queríamos uma cantina, a partir do momento que há uma cantina

T - A cantina também serve ? serve snacks

S - Desde as nove e meia da manhã. De maneira que o que acontece é que às nove e meia temos um intervalo e às dez e meia temos um intervalo grande de vinte minutos e é um espaço em que a gente aproveita para conversar. Ora se as pessoas vão à cantina encontramos-nos todos senão vão estamos outra vez mal porque não conseguimos fazer o tal encontro. À tarde a mesma coisa, e eu penso que essa união em certa medida se está a perder, não é bem ela não se perde, é menos consciente.

T - Quantos professores?

S - Somos 90 professores neste momento, mas mesmo assim como com crescimento disto tem sido gradual as pessoas que vêm são absorvidas, isto é tipo amiba, não é?, portanto como se vai absorvendo aos poucos, consegue-se ir fazendo certa rodagem de quem entra. Ora este ano, isso não tem acontecido e as pessoas estão mais separadas, há os novos que estão lá em cima e há os novos que estão cá em baixo e desgraçadamente pela primeira vez nesta escola, não conheço o nome de algumas pessoas. Sei quem são conheço o nome e não ligo o nome às pessoas porque são os novos que estão cá em baixo, e no entanto os novos que estão lá em cima conheço-os todos, pronto, isto trás problemas de comunicação, até, por exemplo, o próprio aspecto (...), até a própria comunicação, por exemplo, Director de Ano e Directores de Turma se encontra muitas vezes comprometida, ainda foi na última reunião de Directores de Turma que se falou nisso, porque o director de ano se quizer contactar com os directores de turma, ou anda a correr entre as salas ou então não encontra as pessoas, ou deixa papelinhos que é uma maneira de comunicação muito miserável, é uma maneira de comunicar, pronto, pode não ter resposta imediata e às vezes as coisas são para ter resposta imediata e às vezes as coisas querem resposta imediata. Eu penso que esta escola quando foi planeada...

T - Tu tens experiência n'outras escolas?

S - Não, tive nas que andei.

T - Só como aluna.

S - Só como aluna. E de professora, só de trabalhar com outras professoras de V (cidade distante meia hora de carro), porque quando vim para aqui como o grupo era muito pequeno, fazia um esforço, eu ia à escola de V trabalhar com os professores das disciplinas que eu estava a dar porque era uma maneira de me encontrar também com outras pessoas, arejar ideias, não é? e conhecia muita gente de V, muita, muita gente, e 'inda hoje conheço muitos professores de lá. Mas, pareceu-me sempre uma atmosfera mais impessoal, porque as pessoas para aqui vinham, não era um compromisso de vida, mas vinham com um compromisso, nas escolas de V não iam com compromisso nenhum, quer dizer, podia ser um compromisso assumido na letra, mas na prática era muito menor, as pessoas sentiam necessidade, não era dos quadros, aqueles que lá estavam e que eram da terra continuavam a ter muito o espírito de aldeia, aqui há muito o espírito de aldeia, nesta escola, cada um conhece o outro, lá os que eram da terra conheciam os outros, e conheciam os alunos, os que não eram da terra, o que é que interessava a um professor de B (terra à distância de uma hora de comboio), um aluno de S (freguesia afastada da cidade V), nem queria saber onde era S, estava-se nas tintas, não é? as pessoas até podiam ter, havia muita gente que fazia um esforço muito grande em termos profissionais, mas acho que os esforços também são relativos, porque uma pessoa que passa uma hora ou duas num comboio para vir dar aulas a uma terra em que não conhece ninguém, aquele esforço é todo muito inglório, não é?, hoje as coisas estão muito remediadas as escolas já têm muito mais identidade do que tinham há uns anos, há uns anos era mais, havia uma população mais flutuante, agora não, mas de toda a maneira têm um problema que nós ainda não temos, eles já têm 4000 alunos, 180 professores..., aqui ainda não, com 1200 ainda é possível conhecer as caras das pessoas, até como o aumento é gradual e as pessoas estão cá dentro não um ano, mas três ou quatro, ou cinco, é mais provável que se conheçam melhor, lá não as pessoas ficavam, oito meses(...) e os alunos que iam daqui diziam, sentiam...

Continuação da conversa, intervenção da entrevistadora com um exemplo seu.

S - Já tocou para entrar?...

T - Olha! Está a tocar...

B. Transcrição da segunda entrevista com Sara e Ana

1. INTRODUÇÃO

Entrevista realizada no dia 22 de Março de 1994 pelas 15 horas e 30 minutos na escola onde Sara e Ana leccionam.

A entrevistadora e as duas professoras entrevistadas, Sara e Ana, estiveram sentadas em cadeirões à roda de uma mesa de apoio num hall utilizado pela escola. O hall é espaçoso e tem um pequeno bar em um dos lados e, na outra extremidade do hall, situa-se o espaço que foi utilizado para a entrevista. Há algum ruído de fundo, mas relativamente pouco movimento no lugar onde nos encontramos por ser de passagem apenas para poucas pessoas. A entrevista foi interrompida três vezes, por breves instantes, por professores que passaram, no entanto manteve-se durante todo o tempo um clima de trabalho sério com um tom de informalidade que facilitou a expressão do pensar e do sentir.

Durante esta entrevista foi feita, em primeiro lugar, a classificação das ocupações registadas nos cadernos "ocupação do tempo" de cada uma das professoras por elas próprias. Alguns silêncios corresponderam a esta fase de trabalho quase individual. Foram, no entanto, sendo registadas algumas questões e comentários feitos por se considerarem esclarecedores em relação aos dados registados nos cadernos e por isso pertinentes para o estudo. Não foram transcritas algumas das conversas laterais ao estudo e as interrupções de terceiros. Em seguida, foi lançado o debate em torno das questões previstas no guião das entrevistas e o diálogo suscitado constitui a segunda fase desta entrevista.

A entrevista encontra-se gravada na cassette número 3.

As siglas utilizadas são as seguintes: S - Sara; N -- Ana; T - Entrevistadora; C - Caderno "ocupação do tempo". As letras A, E, I, O, U, designam as categorias de tempo da classificação proposta tal como anteriormente definida: A - Tempo Doméstico e

Familiar, E - Tempo de Recriação; I - Tempo Psico-Fisiológico; O - Tempo Profissional; U - Tempo cívico.

2. ENTREVISTA

T - Chegaste a ler as classificações?

S - Sim, sim, li logo naquele dia, lemos as duas ...

S - ... até que... depois, quinta-feira, comecei com a vida toda embrulhada, e depois já não deu para coisa nenhuma. Embrulhada e não só, decidi que este fim de semana, decidimos de comum acordo que este fim de semana era o fim de semIsa cultural da nossa vida,

T - Ótimo!

S - Fomos levar a miúda à exposição dos dinossauros. Na sexta-feira fomos fazer uma acção de misericórdia: imprimir a fotografia da neta em canecas para oferecer às avós (risos). Descobrimos que havia lá no Centro, uma impressão de fotografias, fica tão giro, tão giro..., imprimimos uma fotografia da 'Rita' numa caneca para elas beberem o chá, adoram tanto a neta que agora até hão-de ter neta ao chá (risos), é para lhes dar na Páscoa, depois..., foi a sexta-feira..., depois sábado fomos para a exposição de dinossauros com ela, ficou delirante, está toda encantada por ter ido aos dinossauros ..., olha passaste a tinta e tudo! (para Ana sobre o C)

N -- Ah, pois! ontem estive até à duas horas a passar a tinta (riso)...

T - Portanto, nós agora temos três quartos de hora, não é?, (...)

Vamos primeiro classificar, basta pôr a letra correspondente diante de cada coisa, porque depois os tempos, como está isto divididinho, é muito fácil...

S - Olha uma coisa engraçada! o preenchimento deste questionário, isto entra em que letra? Não, cá por mim entrava no psico-fisiológico...

T - Escolhe! escolhe! isso cada um, o que é engraçado é a pessoa ver se descobre, quer dizer porque pode ser diferente para cada um, o sentido que tem...

S - Não, isso não dá, o psico-fisiológico não dá, estava a pensar noutra coisa, não, é isto, dá como tempo de recriação... olha tempo de recriação é uma boa, é uma boa altura de meditação.

T - A Isa deu outra classificação

S - Diz lá.

T - Deste tempo cívico...

N -- Ah!, foi, foi...

S - ...Hã...não, não, eu vou mais para o tempo de recriação porque ponho isto no reflectir e no meditar, porque isto ajudou-me, porque por exemplo, eu quando preenchia pensava sempre e às vezes até organizava coisas, é engraçado, de acordo com aquilo que estava a fazer já me servia para organizar o dia seguinte. Amanhã, o que é que eu vou fazer? às vezes até, olha, por acaso, aqui a esta hora sou capaz até de fazer não sei quê, deu-me para isso, para mim vai para o E. Tu pões lá onde tu quizeres...

Conversa sobre os códigos de classificação, a colocação das letras e revisão do código de classificação.

S - E aqui há um conjunto de interligações entre o A (t. familiar) e o I (t. psico-fisiológico). Há uma série de coisas misturadas. Preferes que faça um a um?

Interrupção por causa de um professor que passou.

T - O transporte está ligado à actividade...

S - No fundo é também perder o tempo por se fazer, no fundo faz parte da própria actividade, não é?

T - ...Embora sendo muito significativos os transportes depois se possa fazer uma análise à parte, percebes?, mas de qualquer maneira como classificação pode ficar , não tem importância ...

N -- ...as programações, relacionadas também com a actividade...

S - Curiosamente ,por exemplo, isto, eu passei pela livraria, estive uma data de tempo na livraria B., é simultaneamente profissional porque eu estava à procura de um livro, mas ao mesmo tempo também não é, é de recreação porque também ao mesmo tempo aproveito para eu própria,

S - (dirigindo-se a Ana) - Ó pá!, tenho lá um livro que hei-de trazer para tu veres, sobre o tempo!, o tempo!

N -- Eu queria estas gravações das ... às 2^{as} feiras, ao fim da tarde, há uma série na televisão, uma coisa giríssima, foste tu que me desafiaste para ver, coisas sobre a ciência, inda ontem foi uma sobre o átomo, sobre a energia nuclear, giríssimo para os miúdos do 8º ano.

S - Tens lá gravado?

N -- Este de ontem gravei um bocado... eu acho que tenho que ver...

N -- Não fiz nada de especial, descansei, é psico...

S - Há aqui uma coisa engraçada, como "apoio a alunos", mas, por exemplo, apoio a ex-alunos, já não são alunos, são amigos, como é que é? tempo cívico?

T - Depende do que tu entenderes...

S - Não é bem,..., é de natureza social, simultaneamente, porque tenho, tenho obrigação de...

N -- ...também de recreação, são duas coisas, se calhar, ao mesmo tempo,

S - Pois é isso, mas, por exemplo, eu vejo mais de natureza social porque eu também, como pertença a uma sociedade, tenho obrigação de apoiar os outros, portanto não sou isolada.

N - É no cívico.

T - A ajuda era de cariz profissional ou de cariz ...?

S - Não, humano, humaníssimo.

Interrupção pela passagem de um colega.

S - Ah pois esqueci-me de pôr aqui: dormi (risos).

N -- Se calhar não dormiste(risos)...

T - Calcula-se...

S - Calcula-se que dormi, não é?, se fui para a cama... sei lá?

N -- Sei lá?

S - É o dia que o meu marido está em casa!

N -- Eu estava a pensar exactamente isso!

S - Por isso é que eu não puz cá: dormi!(risos)...

N -- Foi um bacanal!

S - Foi um bacanal!

Referência a um aluna em surdina.

Interrupção por um colega.

S - Onde é que ponho esta: pensei na vida das mulheres, em especial nas mulheres casadas ... o que é? é difícil...(classificar)

Lado B (cassette 3):

S - Queria pôr o Ricardo III a gravar, aquilo estava anunciado para as dez para a meia noite, queria pôr a cena do monólogo inicial a gravar para as aulas do 10º ano. os gajos como sempre, não sei quanto tempo, e toca, e eu ali à espera, nunca mais o Ricardo III vinha, eu já tinha vontade de dar um tiro na televisão (risos) (...)

S - Há aqui uma coisa engraçada, (tosse) não, mas está bem, é isso, ..., por exemplo, no tempo familiar: "toda a gama de atenção aos filhos e aos idosos". Tudo bem, mas eu, por exemplo, quando ponho aqui: estou a brincar, brinco com a Rita, e, ou, conto-lhe uma história, também para mim é tempo de recriação porque simultaneamente para mim também é agradável e também aproveito para inventar mil e uma coisas, uso a minha imaginação, não é? (riso), aproveito para inventar mil e uma coisas. portanto também não é só o A...,

T - Se calhar podes pôr, podes pôr. É a tal coisa, quando sentires que tem muito de recriação...

S - porque acho que não é só, quer dizer, não é só aquele, também é agradável, pronto, abrange tempos de formação e desconstracção, portanto "não ligado a ocupações de natureza familiar, profissional ou cívica", tudo bem, mas de toda a maneira os

momentos de descontração às vezes interligam-se com estes porque isto também é, sei lá, se a gente andar as duas lá a brincar no chão também para mim também é, também é bom.

S - Mas a letra O está bem escolhida para o trabalho: O! (risos)

S - Por exemplo aqui, já é só nitidamente A: atendo várias chamadas da minha filha. Estou a trabalhar e ela coitada às vezes não tem sono e é: ó mãe! anda cá! dá-me um livro! a pessoa já não se descontra nada, já começa a ter vontade de pôr uma mordaca na boca da filha (risos).

N -- Tantos Os! (risos)

S - Eu então tenho As até partir!

Conversa sobre programas de televisão.

S - O tempo que eu passo a conversar, quando preciso de conversar com a Educadora dela, inclui-se no familiar?, em princípio é, não é?, não é?, penso eu que sim, parece-me a mim... também é tempo de recreação porque também dá para ...,

T - Põe as duas...

S - Aqui neste caso, mas aqui neste caso foi muito concreto porque foi mesmo só por ela estar doente e tal...

S - ... até isso aconteceu naquele dia, ai que passamento!, eu com a miúda com febre, vou para a creche com ela, pronto tinha os trinta e sete que era o mínimo indispensável, meto-a na creche agasalhadinha e vou ficar ao pé da Igreja da S. à espera das avós no carro, ... fico ali à espera, aquilo já passava das duas e meia e quais avós? viste-as? não havia avós nenhuma nunca mais as avós chegavam, eu já passada da cabeça: esta gente vai chegar atrasada e ela era das primeiras a actuar e não vão ver a neta!, e depois ficam todas furiosas, e não sei quê. Pior que estragada,

chegam-me em cima da hora, às duas e meia em ponto talvez passasse um minuto ou coisa assim e chegam-me, e então, a mãe do R (marido), a minha mãe tinha-se esquecido da máquina fotográfica em Lisboa e ninguém a consolava, a mãe do R tinha máquina fotográfica, mas não tinha comprado um rolo tinha-se esquecido, inda por cima não sabia desmontar o rolo que 'tava dentro da máquina, ó pá, eu quase me passei da cabeça, (riso) com avós e a máquina e aquilo tudo, saiam daqui!, (riso) e ainda fui a correr comprar um rolo ao supermercado e depois ainda voltei lá para lhes entregar a máquina. Ai meu Deus! Ai! Ai!

S - Depois, pelo meio há assim uns Os, completamente descabidos!,

T - No meio dos As ?

S - No meio dos As, tipo reuniões que há, Conselhos Extraordinários, então tenho que cá vir de propósito para uma reunião. É que esta semana houve três Conselhos Extraordinários, não, dois Conselhos Extrordinários e uma reunião extraordinária, um deles não tinha, felizmente não é? não me roguem pragas...

S - Reclamar com os TLP (risos) porque não tinha telefone, é quê? é cívico?(risos) ou é de recriação porque a gente tinha que se dominar! (risos) para não dizer assim uma data de coisas que não deve (risos)?

Terminada a classificação dos cadernos foi feita a proposta de procurar no caderno o que durante a semana deu mais gozo e o que deu menos, isto é, mais ou menos satisfação afectiva.

N -- Preparar a vinda dos meus pais e da família, portanto foi assim o que me deu mais gozo,o que me deu menos gozo foi um Conselho Extraordinário (riso), foi o Conselho Extraordinário do 8ºE.

T - A ti Sara foi então...

S - Foi, foi o facto da miúda ter adoecido na véspera da primeira festa em ela ia participar inclusivamente ia participar numa peça de teatro e depois a maior satisfação foi verificar que durante a manhã desse dia como eu fiquei em casa ela ficou muito melhor e eu pude levá-la e portanto ver que ela ficou muito contente por ter ido. e realmente depois ter corrido tudo muito bem.

T - Estavas ainda a procurar?

N -- Estava a ver se havia assim mais alguma coisa, essas eram as que se salientam assim logo, à priori.

S - Sim, eu também podia dizer, não, mas a minha filha adoecer é muito pior do que ter um Conselho Extraordinário.

N -- Sim, sim, isso acredito.

T - A outra questão era também escolher duas ou três ou quatro situações que tivessem mais significado no aspecto de serem aquelas em que a iniciativa foi mesmo nossa, ou nós sentimos mesmo que foi nossa iniciativa, ou aquela em que nós sentimos que fomos forçadas...

S - Nossa iniciativa, olha! hã! por acaso estou a ser burra!

N -- Minha iniciativa foi esta também da festa do meu pai, foi eu que lancei, foi eu que lancei o desafio e que as pessoas se foram conjugando no sentido da concretização. Mais alguma coisa da minha iniciativa assim...

S - Por acaso tenho aqui uma coisa mesmo mal classificada...tenho sim senhora, exacto, é isto que é U...

S - Aquela em que eu tive iniciativa, em que saiu de mim e que me deu muita satisfação foi voltar a reunir um grupo de antigos alunos que trabalha cá na escola, uns professores, outros funcionários, e lançar outra vez a ideia do encontro dos antigos

alunos e professores, que realmente é um grupo com quem dá gosto trabalhar, e já o ano passado tinha trabalhado com eles, inclusivamente houve miúdos, miúdos entre aspas, que estiveram cá a trabalhar o ano passado, que foi o caso da F (ex-aluna), que foi uma das grandes, um dos grandes motores, o ano passado, do encontro e que este ano não está cá, mas que veio de Lisboa de propósito para este encontro, para esta reunião, isso dá satisfação ver que as pessoas vêm, que aderem e isso tudo,...

S - Menos, a coisa em que eu acho que fui mais..., foi os dois Conselhos, foi um Conselho, foi dois Conselhos Extraordinários, realmente um deles nomeadamente sem prazer nenhum, então porque já é um caso de repetição sistemática e de maneira que a certa altura já nós sentimos que estamos ali um bocadinho, pronto, já estamos a repetir as mesmas coisas, e aquilo precisa de uma medida...foi o do 9ºE.

N -- para mim também, também o Conselho Extraordinário e estava a ver, quer dizer, tudo o que sejam aulas tudo o que não sei quê é de certo modo imposto, não é?...

S -Pois, mas isto ainda é mais imposto, porque isto sai mesmo, porque o outro é um imposto, mas consegue-se tirar prazer das coisas, pronto, mais dia menos dia, ou mais rotina menos rotina, ou mais correcção de exercício de gramática ou menos correcção de exercício que são a parte mais desagradável ...

N -- Disseste que tinha sido forçada, não é?que tinha sido forçada a fazê-lo...

T - Pois, que a pessoa sente que não é seu...que é menos sua iniciativa...

S - Que não é seu, a gente tem mesmo que lá ir, vai porque tem de ir...

N -- Quer dizer, eu tive que promover este Conselho, do 8ºE...

S - Pior ainda!, mas foste forçada a fazê-lo!

N -- Fui eu que o tive que promover..., mas fui forçada a fazê-lo...

S - Foram circunstâncias exteriores a ti que te forçaram a fazê-lo, porque, por exemplo uma aula não é uma circunstância exterior a ti, em certa medida é uma coisa que está ligada contigo, agora um Conselho Extraordinário não, há ali circunstâncias que nos levam a ter que o fazer, desagradáveis na generalidade dos casos. não é?, não se fazem Conselhos Extraordinários para premiar ninguém, o que é uma pena...

N -- Depois outra coisa que também, mas isso se calhar já devia ter sido era na outra questão, que era do que me tinha dado gozo, foi o bordar (risos).

T - Que foi da tua iniciativa também...

N -- Que foi da minha iniciativa...

T - Portanto está ligado...

N -- Está ligado...

T - Uma outra questão, podem se misturar também, não tem importância nenhuma, era ligada ao sentimento de utilidade, utilidade social, o que é que nós sentimos na semana que foi mais útil o que sentimos...

S - Socialmente...

T - ...e o que sentimos que foi menos útil.

S -Esta semana tive muito pouco em termos de utilidade social, só esse encontro praticamente...

T - Que outras utilidades, a pessoa pode explorar um bocadinho...

N -- Eu penso que foram várias conversas que fui tendo com alunos ao longo da semana.

T - Pois!

N -- ... que eu incluo no trabalho profissional, mas que ao mesmo tempo sinto de utilidade e, que sinto de crescimento, de crescimento mútuo na medida em que com eles também vou aprendendo algumas coisas, portanto isso sinto como de utilidade, não é?

S - Pois eu é...

N -- Diz, diz, diz...

S - Eu, por exemplo, é o caso desta antiga aluna que me telefonou e que eu sinto que ela quando tem dificuldades vem ter comigo e desabafa muito comigo, há quase uma psico-terapia (risos) e pronto, e sinto que ela quando fala comigo depois fica muito menos angustiada, muito mais calma e isso tudo e fico muito satisfeita por ela me telefonar porque realmente sinto que ela tem confiança, e ela sente também que, em certa medida, faço alguma ligação também com os pais, e em certa medida, às vezes deito alguma água na fervura dos pais, não é? e um bocado de água na fervura dela, e que às vezes também digo coisas que ela precisa de ouvir, mas que nunca ninguém lhe disse, pronto, sei lá, ter cuidado com decisões precipitadas ou ter de prever que as coisas nem sempre correm bem, pronto é tudo muito bonito agora, mas daqui a dois dias pode não ser, às vezes há atitudes que nós temos que tomar na vida, mas temos também que pensar que essas atitudes podem não ser a nossa felicidade, mas temos que estar preparadas para enfrentar a nossa infelicidade ou para enfrentar situações difíceis e isso, pronto, dá-me um certo prazer em que ela me procure, porque no fundo também há algum prazer e a gente tem, pronto, somos úteis de alguma maneira as pessoas não nos esquecem...

N -- é engraçado isso que tu estás a dizer porque eu acho que o sentido da cooperação, por exemplo, sei lá!, a 'Maria' andava aflita a preparar aquela história do passeio ...

S - Exacto, aquela história do passeio do 9º ano ...

N -- ... do passeio do 9º ano e onde os miúdos, isso tudo, e eu penso que um dos tempos que eu tive e que senti realmente útil foi o poder, com a 'Maria',... por um lado já da experiência minha de anos anteriores...

S - Pois, exacto...

N -- ... e, por outro lado, andar com ela à procura, pronto, senti que tinha sido um tempo útil e fiquei aqui até às sete e tal, mas que não senti como tempo perdido, antes pelo contrário, pronto, e não fiz porque me foi imposto... hã...

S - A pessoa faz porque acha que deve fazer...

N -- Exacto.

S - É engraçado, porque é capaz de não ter sido nesta semana, é a mesma semana que eu? dia três?

N - Não, não, eu comecei a vinte e sete...

S - ...até dia três

N -- Comecei a vinte e seis.

S - Então é a mesma coisa, eu comecei a vinte e cinco.

S - ... nesta semana também, houve aí um dia qualquer, em que... não, já foi depois disso, (foi ver ao caderno)..., foi o mesmo, foi as alternativas das pousadas e aquilo tudo, estivemos também aí as duas a ver também isto, estava numa reunião com delegados, com meia dúzia de delegados e realmente ...

N -- ...sim, sim, e depois foi posterior, ficámos só as duas, com o D (Director), foi no mesmo dia ,

S - Foi no mesmo dia, foi exactamente no mesmo dia...

N -- E depois, a reunião no Sindicato, na quinta-feira, que também senti de alguma utilidade... em termos de discussão dos problemas da classe relacionados com o novo estatuto e com o contrato colectivo, etc., portanto foi toda uma tarde de discussão que penso que teve alguma utilidade, embora fique sempre aquém daquilo que a gente quer

...

S - Sim.

...

T - Vocês sentem que há interferências, entre..., em que nível se situam, porque concerteza que há, entre a vida familiar e a vida profissional?

S - Ai ! na minha há, muitas..., muitas.

N -- Interferências de que nível?

T - Pois, quaisquer que sejam,... quais são as influências recíprocas?

S - Muitas mesmo, por exemplo, eu sinto que às vezes, até pela especificidade do facto do R (marido) estar a trabalhar em Lisboa, eu tenho, não é eu tenho, mas eu muitas vezes acabo por me sobrecarregar muito com a área profissional durante a semana para de alguma maneira deixar mesmo livre o fim de semana para o tempo familiar, porque se eu não deixo livre, então não tenho tempo familiar nenhum, a não ser que eu limite o tempo familiar ó despachar a minha filha p'ra creche e ó recebê-la! Quer dizer, e isso não compensa ninguém, não é? como eu durante a semana tenho mais tempo, quer dizer, tenho menos tempo familiar a partir por exemplo das nove e meia ou das dez horas, que é a hora em que ela vai para a cama, portanto o tempo familiar aqui não existe praticamente a não ser uma conversa telefónica com o meu marido porque não está mais ninguém em casa, portanto aqui eu fico livre, prefiro no fundo sobrecarregar-me com a área profissional nessas horas e acabo por, no fundo,

trabalhar muito mais noite dentro, porque prefiro não ter o sábado ocupado, porque prefiro mesmo, e tenho mesmo necessidade de deixar o sábado livre para outro tipo de ocupações porque senão então não dou atenção nenhuma à família. É a minha mãe, é a minha sogra, é a bisavó, é o marido, é a filha, portanto há aqui toda uma série de pessoas que também necessitam de atenção,

S - e, por outro lado, o tempo profissional também é de alguma maneira prejudicado pelas interferências familiares porque muitas vezes, há muitas, muitas vezes em que eu quero trabalhar e não consigo. E nós sabemos muito bem que é diferente a gente sentar-se a uma mesa e dizer agora vou trabalhar até às dez, ou até às onze, ou até à meia noite e sentamo-nos ali, e não levantamos os olhos dali, ou levantamos porque queremos, a ter, por exemplo, um miúdo a chamar de dez em dez minutos a dizer: Ó mãe! dá-me leite, Ó mãe! quero ir à casa de banho, Ó mãe! dá-me um livro, Ó mãe! traz-me a Barbie, Ó mãe! (risos) fica aqui um bocadinho ao pé de mim que eu tenho medo... , não é? portanto, no fundo, acaba por haver aqui,

S - e, por exemplo, houve aqui momentos em que houve dois Conselhos, em que eu tive que trazer a minha filha para o Conselho, para a reunião, porque não tinha onde a deixr..., quer dizer não vou deixar na primeira pessoa, não vou agora descarregar uma criança de quatro anos para casa de não sei quem, e dizer: Olha! fica aí agora um bocado com a miúda!, quer dizer, não é bom para a miúda nem é bom para a pessoa, não é? é mesmo assim, por outro lado, as creches fecham entre as cinco e meia e as seis horas, mas esta às seis horas está a fechar, e o Conselho era a partir das cinco e meia, portanto, no fundo, o que vale é que ela é muito disciplinada, desde que não esteja a tia 'Ana' porque senão a tia 'Ana'! (risos), desde que a tia 'Ana' (risos) não a destrambalhe toda.

N -- Não destrambalha, coitadinha...

S - Não destrambalha nada!, portanto tenho simultaneamente que dar atenção ao que se está a passar na reunião, mas também tenho que dar alguma atenção a ela porque ela, para ela propriamente não se sentir... perdida,... porque senão coitada, obrigá-la

a estar num Conselho Extraordinário não é propriamente um filme ideal para a idade dela (riso), mesmo assim lá vai se aguentando.

N -- Mesmo assim esteve lindamente, esteve lindamente.

S - Lá se vai aguentando.

N -- Eu, claro, não sinto tanto essa interferência do concreto, assim, sobretudo das pessoas, uma vez que vivo sozinha, a interferência que eu sinto é ao nível digamos psicológico.

S - Exacto.

N -- Se há alguma coisa que não está bem com a família, hã... pode ter alguma influência no meu trabalho, na minha vida profissional.

S - Exacto, é isso mesmo...

N -- Porque... me leva energias para pensar sobre aquela situação ou como é que...

S - Não. Dispersa completamente, por exemplo, neste dia em que a Rita ficou com febre eu tinha planeado uma bela noite de trabalho que não existiu porque era completamente impossível estar a ver testes com uma miúda com trinta e nove graus de febre no quarto.

N -- Enquanto que, por exemplo, isso, por exemplo, em casa isso acontecerá, num tempo de aula não acontece.

S - Pois!

N -- Eu chego à aula e tudo o resto fica para trás.

S - Exacto, isso é verdade.

N – Não sei se é o facto de haver uma série de alunos que estão à minha frente e a que eu tenho que fazer face directa, eu, só se fôr uma coisa muito, muito, muito séria, muito grave, é que é capaz de ter alguma interferência...

S - Não, mas é fundamentalmente em casa.

N -- Porque...exacto ..., é fundamentalmente em casa.

S - É só em casa. Fechar a porta de casa ou abrir a porta de casa é uma fronteira..., é uma fronteira mesmo.

N -- Hã... porque... ao entrar na sala de aula, só se fôr uma coisa muito extraordinária, porque ao entrar na sala de aula, pronto, eu estou "à l'aise".

S - Porque, por exemplo, no início do ano, a minha mãe foi operada de urgência, hã... foi uma coisa assim: ela deu uma queda nas férias e depois teve um problema, uma complicação ginecológica ou não sei quê e teve que ser operada. E é engraçado, pronto, quer dizer, a partir do momento em que soube que não era uma coisa grave, não era nada, a gente pensa logo as hipóteses dos cancros e aquelas coisas todas, a partir do momento em que não é uma coisa extraordinariamente grave, e em que passa a ser do foro ginecológico mas uma coisa normal, passo o termo, as coisas, é evidente que continua a ser uma grande preocupação, mas de toda a maneira há um baixo de pressão não é? E, é engraçado, que eu, se eu estava em casa era capaz de estar preocupada porque ela estava no hospital, como é que estaria, se teria dores, como é que seria, eu era capaz de telefonar para lá ou ela quando estava a pé telefonava-me para me descansar, mas quando eu vinha para a escola, as coisas, e até quando ela teve aquele acidente muito grande o que me valeu foi estar a trabalhar, se não estivesse a trabalhar se calhar endoidecia porque a preocupação é muito mais, há uma parte do nosso cérebro que se arruma, quer dizer, há ali uma área que se arruma. Com a Rita não sinto tanto isso, por exemplo, estou preocupada que ela esteja cheia de pieira, com a Rita não sinto tanto isso sou capaz de estar aqui na escola

preocupada com ela, embora na aula esteja menos preocupada, há só 25% do cérebro que está a pensar nisso, os outros 75% funcionam normalmente...(risos)

N -- Eu estava a pensar também uma interferência ao nível profissional e afectivo, mas não sei muito bem situar isto, que é, por exemplo, estava aqui a ler: "escrevi informações de alunos para os Encarregados de Educação", isto é por um lado um tempo muito profissional, mas não é só, é mais do que isso porque eu ao escrever estas informações estou a ver o filme todo daquele miúdo ou daquela miúda, tenho uma ligação afectiva com ele ou com ela que me faz pensar um bocado para além do profissional.

S - Exacto.

N -- O que é que eu faço agora com ele ou com ela para que isto possa ser ultrapassado, há... que caminhos a seguir, etc., porque não é uma relação...não é...

S - Não se limita ao profissional ...

N -- Pois, não se limita a que ele aprenda ou não aprenda a disciplina X ou Y ...

S - Não é só dizer: o aluno teve maus resultados...tem mais alguma coisa...

N -- É todo o crescimento, é todo o crescimento individual e pessoal e o que é que posso fazer com isso ...

T - E interferências com a vida profissional, e os outros aspectos que nós puzemos, que não era só familiar, era ... a vida, pois sei lá, o nosso próprio repouso, e o sono, e o fisiológico e a nossa recriação e os nossas tempos cívicos... que... que interferências é que existem?

S - Com o tempo, por exemplo, com o psico-fisiológico é curioso, a única coisa que o tempo profissional interfere, é que eu tenho muito pouco tempo para mim própria portanto eu muitas vezes, acabo por, por exemplo, agora há que séculos que eu não

tenho tempo para ir ao cabeleireiro, quero ir cortar o cabelo, quero ir cortar o cabelo, mas não tenho tempo.

N -- ... quarta-feira (riso)

S - Mas o teu (cabelo) está mais pequeno que o meu!

N -- Já não posso!

S - Tudo é proporcional!

S e N -- Exacto, exacto!

S - A pessoa não tem muito tempo para dedicar a si própria, gostaria de ter tempo para determinadas tarefas, por exemplo, sei lá, de se arranjar, ou de ter mais tempo para pegar nas coisas, ou para ver o que é que vai usar. Eu acabo por andar o inverno todo com uma calças metidas nas pernas e com uns ténis e umas meias porque é a coisa mais rápida que eu tenho para vestir de manhã, e como saio muito cedo e tenho que arranjar a miúda e não sei quê, quando chega à minha hora de me arranjar a mim, eu quero é despachar-me, quero lá saber agora se vou de saias ou de "collans", inda rompo os collans todos com os nervos e com a pressa e não sei quê, portanto isto noto.

S - Por exemplo, ao nível do repouso não, eu sempre fui uma pedra a dormir, desde que não haja interferência de carácter afectivo no meu sono eu durmo, e durmo excelentemente bem, até porque quando vou para a cama tenho muito sono, não é? já estou meia a dormir em cima dos testes, portanto com o sono não há interferência...

S - ... ao nível p. exº da recreação há muitas vezes interferência porque as duas coisas se interligam, portanto eu tanto gosto de ir buscar coisas, e contigo acontece a mesma coisa...

N -- Exacto.

S - Eu tanto gosto de ir buscar coisas que têm a ver com a minha área, como com coisas que não têm a ver com a minha área, por exemplo, há aqui um dia (na semana em estudo) em que eu fui, um sábado, em que eu fui para casa ... Olha! para casa do Z (um amigo). para os anos de uma miudita que é colega da C (uma amiga), lá da creche, pronto, é minha afilhada somos quase como irmãos, dois casais quase como irmãos e nós vamos muito a casa deles, neste dia eram os anos do miúdo mais novo. E eu aproveitei o facto de estar lá em casa e, pronto, tenho uma intimidade muito grande com eles, para estar não sei quanto tempo no sótão à procura de letras de músicas, que ele tem uma colecção enorme de coisas de música, à procura de músicas e de informações sobre música em inglês, nomeadamente, para as aulas de inglês do 10º ano, portanto, mas ao mesmo tempo aquilo deu-me também um gozo enorme estar ali à procura daquilo, não é?, porque no fundo a gente também encontra outras coisas, e acho graça, e pronto, e lê e aproveita para ver e no meio daquelas revistas há outras, isso é que há uma grande interferência.

S - Foi a história, por exemplo, fui à B (livraria), eu ao mesmo tempo procurei um livro que eu precisava, mas ao mesmo tempo vi outros que também me interessam, não é? portanto, aí é que já, é o processo, é muito em rede, às vezes não é tão fácil distinguir, vai-se à livraria porque é bom para as aulas também ..., embora às vezes não tenha nada a ver...

N -- Eu às vezes sinto que tenho muito pouco tempo para essa recriação...

S - Cada vez menos...

N -- ... para o cultural sobretudo, há... fico muitas vezes tão envolvida a nível profissional...

S - É isso.

N -- ... e depois também sinto que fico limitada pelo facto de não ter transporte próprio, portanto, de estar dependente de A, B ou C para me deslocar aqui ou acolí,

inclusivamente até para ir a V (a cidade mais próximo) p'ra fazer qualquer coisa, o que tu dizias de ir cortar o cabelo, posso andar não sei quanto tempo à espera porque não tenho um transporte rápido para ir a V e vir o que implica que tenho que ir de camionete até não sei quê, e depois esperar e depois não sei que mais

S - É uma perda de tempo muito grande.

N -- Isso dificulta imenso.

S - Dificulta e desmotiva, quer dizer (imagina a situação da colega), eu tenho de ir, mas eu sei que vou perder tanto tempo que já não vou, quer dizer, este tempo é mais importante: "deixa lá! não vou hoje, mas vou amanhã", depois não vou amanhã coisa nenhuma...

N -- É. Por exemplo, este período deixei de ir ao inglês o que me ando sempre a recriminar pessoalmente, porque enquanto a Miriam foi, e nós saíamos daqui meia horinha ou vinte minutos antes da aula: vamos para a aula, acaba a aula, e vimos a correr, pronto, e depois à noite até posso e tiro um bocado para fazer os trabalho ou no outro dia de manhã, muito bem. Aos poucos, não fui uma vez porque tinha isto para fazer, não fui outra porque já me implicava eu ter que apanhar uma camioneta mais cedo, ter que ficar lá, esperar para vir e ...

S - A pessoa acaba por se desleixar.

N -- E mais não sei quê e depois, dá essa desmotivação, que fico ao mesmo tempo em conflito comigo mesmo.

S - Mortificada por causa disso.

N -- É. Porque eu queria mesmo, e quero, quer dizer, não estou pacificada a esse nível.

S - Mas, por exemplo, acontece uma coisa curiosa por causa da destrinça profissional-recriação, é uma coisa engraçada eu sinto muito isso, é capaz de haver profissões

onde isso não se sente, mas eu sinto que na profissão em que eu tenho, o tempo de recreação mesmo que não tenha a ver directamente com as aulas de inglês tem directamente a ver comigo, como professora, porque quanto mais rica eu fôr interiormente mais posso dar, não é?, por exemplo, ontem lá o facto de eu ter ido ao teatro, aquilo não tem nada a ver com o que eu ensino, mas tem muito a ver com o que eu posso ensinar porque quanto mais larga é a minha visão do mundo mais larga pode ser a visão que eu transmito, agora se eu me meto aí...

S - O D (colega) estava a dizer e é verdade, nós (professores nesta escola), se nos limitamos a isto, morremos por dentro, isto é uma morte por dentro, isto é uma ilha, nós estamos aqui, e limitamos aqui, a certa altura estamos todos a olhar uns para os outros e não olhamos lá para fora, e isto começa a ser um universo muito limitado. Os universos finitos são maus, não é? a gente não vê outras coisas...

S - ...isso, sinto que todo o tempo de recreação em certa maneira está sempre ligado com o tempo profissional. Quando eu vou ver um filme aquilo não tem nada a ver com a aula de inglês, é evidente que não tem, quer dizer, até pode ter, até pode não ter, se calhar não tem nada com a aula de inglês, mas, quando eu vou ver um filme isso de alguma maneira transporta-me, dá-me mais qualquer coisa que eu posso transmitir aos meus alunos.

S - Ontem, aquela peça, por exemplo, eu sinto que aquilo, eu e o R (marido) ainda viemos ontem porque aquilo terminou cedo, era uma hora, portanto das nove e meia às dez e meia, portanto um quarto para as onze nós já vínhamos, dez minutos da minha casa (casa da mãe em Lisboa), portanto era muito fácil, e nós, é engraçado, aquela viagem àquela hora não nos custou nada fazer porque nós tivemos discussão até cá chegar, nós discutimos aquilo porque aquilo tinha tanta coisa para discutir, discutimos muita coisa, e aquilo, por exemplo, hoje já originou uma conversa muito interessante com o X (colega) e outra com o Y (colega) e, por exemplo, com a turma de teatro também vai originar porque também vamos falar nisso, portanto isto é tudo uma, e depois entra-se num ciclo quanto menos a gente vê mais pobres, e sentimo-nos muito pobres por dentro, há alturas em que nos sentimos muito pobres...

N -- Eu acho que há alturas em que a pessoa tem mesmo que fazer um corte ...

S - Ah! pois é!

N -- Por causa disso que tu disseste da pessoa não ficar estiolada, é assim que se diz?

S - Estagnada, estiolada, estagnada, eu sei lá!..., pobre por dentro! amorfa por dentro!

N -- É isso, portanto se a pessoa a certa altura não corta mesmo, por exemplo esta ida que eu fiz ao CERN (Centro Europeu de Investigação Nuclear), em Fevereiro, foi muito este corte, pronto.

S - Exacto. É, é isso.

N -- É preciso cortar agora, pronto, e vem a seguir ao Carnaval que não tem muita influência na escola, porque acho que é importante fazer cortes desses, hã.., sei lá, na sexta-feira fiz outro corte para ir ouvir a Z (conferencista) a Lisboa e como tu disseste, a vinda para cá com a B (colega) foi..., conversámos o tempo todo sobre o que tínhamos ouvido...

S - É isso! Exacto!

N -- ... sobre tudo o que tínhamos ouvido!

S - É engraçado, estava eu a dizer ao X (colega), no sábado fomos lá levar a miúda aos dinossauros, estavas lá na sala (dirige-se a Ana), e eu até estava-lhe a contar isso, fomos lá com a miúda aos dinossauros. Foi importante, ela estava doida, agora é dinossauros por todo lado, não é só os dinossauros das batatas fritas, é dinossauros por tudo quanto é sítio e ela veio, veio muito entusiasmada com aquilo, mas é engraçado, porque realmente na última sala, quando nós saímos da exposição, a exposição vale até muito pelo cenário porque realmente está muito bem feito...

T - É onde?

N -- É no Jardim Zoológico.

S - Embora os bichos não sejam em tamanho natural, eles dizem que é, mas não são, são 50%...

N -- Cinquenta?

S - ... são grandes, mas depois cá fora está uma pata de "dinossauros-rex" em tamanho natural, quer dizer, aqueles que a gente viu no Museu de História Natural em Londres são muito maiores do que aquilo, não é?

N -- Pois, pois.

S - ... e tinha uma frase muito engraçada na sala de saída, portanto no fundo, um bocado levar as pessoas, porque é importante, e ir levar miúdos a ver aquilo... tinha uma frase dum gajo qualquer que não me lembro o nome, com é que era? como é que era? só conservamos, ..."só conservamos aquilo que amamos só amamos aquilo que conhecemos e só conhecemos aquilo que nos ensinaram". E, realmente, se não nos ensinarem, se eu não ensinar os meus alunos, os meus miúdos, a amar não sei o quê ou a conhecer não sei o quê, eles nunca poderão conhecer aquilo, se eles não conhecem,... a ignorância provoca o desprezo, é tudo uma questão de ignorância, e eu há alturas em que eu me sinto profundamente ignorante, sinto-me tão ignorante, tão ignorante... aqui há umas semanas...

N -- Sim, na medida em que a gente conhece mais, também somos capazes de transmitir mais aos alunos e lhes dar maior adesão, por exemplo, sei lá? esta ida ao CERN quando eu vim, a sede deles, sobretudo de algumas turmas, pronto, 9°C, 8°C, 8°D...

S - Claro, claro.

N -- ... ó s'tora foi, como é que foi?, não pense, isto foi logo o 8°C quando entrei na aula, não pense que se safa de nos contar como é que é, como é que foi. Portanto há também a maneira como nós comunicamos as coisas porque às vezes vai da maneira de comunicar ou não, eu podia pura e simplesmente dizer "fui ao CERN", não é? ou não sei onde, ou, vou ao CERN, ou, fui à Suíça, não é?, mas "olhem fui, lembram-se quando nós estudámos as partículas que fizemos, não sei quê? tã,tã,tã,tã,tã,tã,tã... pronto, pude ver in loco isto assim, assim..., pronto, isto neles desperta também uma certa curiosidade.

S - Claro. Exacto.

N -- Portanto, não é, não é só um benefício pessoal, a pessoa ir ver uma coisa que espera há muito tempo ir ver, mas é também...

S - ..., mas é também um benefício para quem está à volta...

N -- ... pronto e é, depois o livro de banda desenhada que lhes passei, que passou para as mãos deles, que eles viram, que andaram a ver, que levanta concerteza outras questões...

S - Mas isso é curioso porque levanta até interferências a vários níveis, porque a satisfação interior do ponto de vista cultural e isso tudo, também tráz, portanto tráz no fundo, faz-nos sentir mais realizados e isso provoca uma satisfação maior até nas relações com os outros e até familiarmente, portanto tudo está interligado.

N -- Está tudo em cadeia.

S - Está tudo em cadeia, quanto mais ignorante a gente se sente pior, mas também é preciso que a gente tenha consciência da ignorância,

N -- Também é verdade.

S - Há muita gente que está contente com a sua ignorância, não quer saber mais (risos), já lhe chega o que sabe... "Ai que horror! (riso) não me metam em mais nenhuma, quero à tempo para descansar, as pernas, ou para dormir...", eu pasmo como é que há pessoa que dizem, e há, tu sabes, pessoas que dizem, Ah! ontem! Ai! não tinha nada que fazer, Olha! até dormi a sesta, (risos), aquele tempinho, e eu penso: Ai! que livrinho tão útil que eu tinha lido naquela hora!, aquelas horas deviam ser dadas (risos), devia de haver um crédito (risos)...

S - Olha! fui ver uma que tu havias de ter gostado de ver, uma exposição sobre Alquimia,

N -- Ah! eu ouvi falar na televisão e fiquei cheia de pena...

S - Lembrei-me de ti, por acaso, lembrei-me de ti já estava em Mafra, olha! podia ter trazido a 'Ana'!

Conversa sobre a exposição, a ida à exposição e as dificuldades de não ter transporte próprio que não foi transcrita.

N - Tens algumas perguntas mais para pôr?

T - Não. Se eu tiver ainda posso vir a pôr n'outro dia qualquer.

